Joan Pagès y Antoni Santisteban (eds.)

Una mirada al pasado y un proyecto de futuro

Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales



volumen 1

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Una mirada al pasado y un proyecto de futuro

Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales

Volumen 1

Una mirada al pasado y un proyecto de futuro

Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales

Joan Pagès i Blanch
Antoni Santisteban Fernández
(Edición)







Editores
Joan Pagès i Blanch
Antoni Santisteban Fernández

Maquetación, cubierta y diseño
Marta Canal i Cardús

Imagen de la portada (adaptada)
Globo De l'Isle
Licencia *creative commons* (BY-SA):
Minnesota Historical Society

Impreso en España
ISBN de la obra completa: 978-84-490-4418-2
ISBN de este volumen: 978-84-490-4419-9
Depósito legal: B-8305-2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

El libro que tienes en tus manos —*Una mirada al pasado, un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*— es el resultado del trabajo de muchos compañeros y compañeras desde hace unos treinta años, desde los inicios de la presencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimiento universitaria, primero en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, después en las Facultades de Formación del Profesorado y de Ciencias de la Educación y en algunos casos —los menos— en las Facultades de Letras. Queremos dedicárselo a todos ellos y a todas ellas: a quienes ya no están entre nosotros; a quienes están, pero a la distancia, por haber completado ya su carrera profesional. A quienes están al pie del cañón, lidiando con los grados de magisterio, con el master de secundaria o con masters de investigación. A quienes llevan ya años en el oficio de enseñar a enseñar ciencias sociales, geografía e historia. A quienes acaban de llegar y deben hacer un considerable esfuerzo para hacerse con un lugar en la carrera universitaria. En fin, a todas aquellas personas que han puesto su granito de arena para que la Didáctica de las Ciencias Sociales tuviera un lugar en la Universidad. Y a quienes lo seguirán poniendo.

También queremos dedicárselo a nuestro alumnado, al más antiguo, al que lleva años ejerciendo la profesión y a los más jóvenes, a los y a las que se están preparando para llegar a ser maestros y maestras, profesoras o profesores de ciencias sociales, geografía e historia. A veces han tenido que sufrir nuestras dudas, nuestras genialidades o simplemente nuestras intuiciones sobre la manera que debíamos prepararles para enseñar ciencias sociales. Ellos y ellas han sido los principales protagonistas de lo que hemos hecho, de lo que hemos construido, de la didáctica de las ciencias sociales. La responsabilidad de lo que hacen o dejan de hacer cuando enseñan es tan nuestra como de ellos y ellas.

Finalmente queremos agradecer las aportaciones que hemos recibido de muchos y mu-

chas colegas de otros países: de Francia, Suiza e Italia, en primer lugar, por su proximidad cultural y curricular; de Gran Bretaña, de Alemania, de Finlandia, de Portugal, de Bélgica, de Canadá y de los Estados Unidos de Norteamérica. Un agradecimiento especial a aquellos y aquellas colegas de Latinoamérica que han asistido a nuestros Simposios o que han venido a nuestras aulas a compartir sus conocimientos con nosotros en masters y en postgrados. A colegas de México, de Cuba, de Puerto Rico, Nicaragua, Costa Rica, Venezuela, Perú, Brasil, Chile —a nuestro alumnado del máster y del doctorado, en particular— , Uruguay, Argentina —a las y a los colegas de APEHUN, entre otros—... Y, en especial, de Colombia con quienes hemos compartido experiencias, hemos puesto la primera piedra para la construcción de la Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales y con quienes hemos participado en los encuentros de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Este libro es un poco de todos. Sin embargo, la responsabilidad última de su edición recae en quienes la hemos hecho posible. Es decir, en los miembros de la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y de GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials).

Como podrás comprobar la organización del libro es deudora de los tres ámbitos que caracterizan nuestro trabajo: el currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía; la investigación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares y el currículo y la investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales, geografía, historia y educación para la ciudadanía. Cada ámbito se inicia con dos trabajos generales que corresponden a los autores y autoras invitadas. La secuencia del resto de trabajos ha pretendido partir de lo más general para ir a lo más concreto. Por ejemplo, los trabajos que hablan del currículo o de la innovación en general presiden el primer ámbito. A continuación, siguen los trabajos que se centran en las distintas etapas educativas —infantil, primaria, secundaria y bachillerato— y los que se focalizan en metodologías o en innovaciones concretas (las tecnologías o el trabajo de campo, por ejemplo). Un esquema parecido lo hemos aplicado al tercer ámbito —la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales (formación en general y por etapas educativas: formación de maestras de educación infantil, educación primaria y de enseñanza secundaria intercalando propuestas de innovación e investigaciones). El segundo ámbito tiene una organización un poco diferente. Hemos organizado los trabajos de la siguiente manera: estados de la cuestión sobre la investigación, investigaciones centradas en los problemas generales de la práctica, investigaciones centradas en el alumnado, en el profesorado, en los contenidos y en los métodos y recursos de investigación. Es probable, sin embargo, que algún trabajo no esté ubicado donde su autor o autora esperaba. Hemos hecho el esfuerzo para que esto no fuera así. Asumimos la responsabilidad que nos toca, pero creemos que el esfuerzo para tener a su tiempo el resultado de lo que cada uno de los autores y autoras ha hecho tiene estos pequeños problemas.

Los trabajos presentados en este libro ofrecen una panorámica, un retrato, de lo que estamos haciendo actualmente cuando enseñamos e investigamos en didáctica de las ciencias sociales en España, en América Latina y en buena parte de Europa y de Norteamérica.

Un retrato del cual podemos sentirnos muy satisfechas todas aquellas personas que hemos hecho de la didáctica de las ciencias sociales nuestra profesión, el campo de nuestra docencia y de nuestra investigación. Es fácil hoy comprobar que en todo el mundo donde se enseñan ciencias sociales, geografía e historia y educación para la ciudadanía, y donde se forma al profesorado para sus enseñanzas, existen unas preocupaciones parecidas, unos campos de investigación comunes. Las personas que nos dedicamos a la didáctica de las ciencias sociales poseemos unas sensibilidades y una conciencia de que lo que estamos haciendo es importante, tal vez incluso trascendente, para una mejor educación de la ciudadanía democrática. Creemos que la enseñanza de la historia, de la geografía, de otras ciencias sociales como la política, la economía, la sociología, el derecho o la antropología, por ejemplo, ha de generar en la ciudadanía aquellos conocimientos que le han de permitir ubicarse en el mundo y participar en su transformación y en su mejora, cerrar una historia que viene del pasado siglo XX para poder construir un siglo XXI radicalmente diferente, enterrando aquellas ideologías, aquellas formas de resolución de todo tipo de conflictos que han dejado una imagen del siglo pasado llena de claroscuros. Los niños y las niñas, los y las jóvenes tienen derecho a construir un mundo, un futuro que no esté hipotecado por las "viejas historias" de los siglos XIX y XX. Para ello, la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales es clave. Lo ha sido y lo seguirá siendo. Esperamos que la panorámica que se ofrece en este libro contribuya a esta formación y, en consecuencia, a la formación de la ciudadanía.

Este libro es, como decíamos al inicio, el resultado del trabajo de muchas personas. De sus autores, en primer lugar. De quienes han hecho posible su edición: la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) con su Junta Directiva a la cabeza, la Universitat Autònoma de Barcelona, con su Rector el Dr. Ferran Sancho, la Facultad de Ciencias de la Educación y su decana la Dra. Nuria Gorgorio, la directora del Instituto de Ciencias de la Educación, Dra. Montserrat Anton y de todos los y las colegas de GREDICS y de la unidad departamental de Didáctica de las ciencias sociales, con la Directora del departamento, la Dra. Montserrat Oller al frente. Pero fundamentalmente de aquellas personas que han estado entre las bambalinas, haciendo el trabajo más oscuro e ingrato. A todas las compañeras y compañeros de la unidad departamental de didáctica de las ciencias sociales de la UAB y de GREDICS y, en particular, a Edda Sant que asumió la relación directa con los autores a través de sus trabajos, a Marta Canal que les dio forma a través de la edición del libro, a Montserrat Yuste que se ocupó de la infraestructura necesaria y a Neus González que desde su recién estrenada maternidad ha seguido dándonos su imprescindible apoyo. Gracias a todas estas personas, y probablemente a alguna más que nos olvidamos, este libro está hoy en las manos de sus autores y de todas aquellas personas interesadas en la didáctica de las ciencias sociales. A todas ellas muchas gracias.

Joan Pagès y Antoni Santisteban

Marzo de 2014

Bellaterra

UNA MIRADA DEL PASADO AL FUTURO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Joan Pagès
Antoni Santisteban
Universitat Autònoma de Barcelona

Un punto de partida

El I Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en Salamanca en 1987, pretendía algo tan simple, pero a la vez tan complejo, como hacer un retrato de la situación de la Didáctica de las Ciencias Sociales[1] a finales de la década de los años ochenta. Era necesario saber qué se hacía bajo la denominación de Didáctica de las Ciencias Sociales en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB —las Normales— y quién lo hacía. Y también conocer si se hacía algo en otros estudios como los de historia o de geografía de nuestras universidades y quién lo hacía.

El Simposio se organizó en tres ámbitos, uno dedicado al currículo, a los planes de estudio y a la metodología. Otro dedicada a la investigación. Y un tercero, a la situación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. No fue fácil saber lo que se hacía ni quién lo hacía. La intención era ambiciosa. La ilusión por parte de quienes convocamos el Simposio grande. Teníamos muchas expectativas y ganas de iniciar un camino que casi treinta años después nos permite hacer un retrato distinto, mucho más complejo y difícilmente soñado del lugar al que hemos llegado. El puerto de partida no estaba diseñado para grandes trasatlánticos, ni teníamos cartas marinas ni brújulas so-

1 En nuestro trabajo entendemos la didáctica de las ciencias sociales como un área de conocimiento que incluye la didáctica de la geografía, de la historia, de la historia del arte, de la educación para la ciudadanía y todas aquellas didácticas que se refieran a las ciencias sociales y a las humanidades como, por ejemplo, la economía, la política, el derecho, la antropología, la sociología, etc…, sea cual sea el formato en el que se presenten sus contenidos en el currículo.

fisticadas. Ni siquiera sabíamos leer con seguridad la posición de las estrellas para aventurar rutas posibles. En cualquier caso, iniciamos un camino que nos ha conducido a otro puerto que será, sin duda, un nuevo punto de partida para seguir avanzando. Quienes iniciaron aquella singladura ya se han bajado del barco o están a punto de hacerlo. La marinería que hoy dirige el rumbo se ha formado en el barco que partió de Salamanca y ha ido recalando en numerosos puertos donde ha ido subiendo una nueva, y más joven, tripulación. En los últimos cinco años, se ha rejuvenecido sensiblemente la tripulación del navío y se han ido apuntando nuevos rumbos hacia el futuro que deberán marcar la navegación en el corto y el medio plazo.

Nos ha parecido pertinente iniciar este libro con las bases de un nuevo paisaje cuya pintura la pondrán, sin duda, los diferentes trabajos que aquí se presentan. De sus ideas y sus propuestas emergerá con bastante probabilidad un itinerario distinto al que nosotros, en esta introducción, sólo pretendemos presentar. Nuestro texto pretende ser una especie de índice para su lectura.

La Didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimiento universitaria tiene un origen claro y preciso: la Ley de Reforma Universitaria aprobada por el gobierno socialista de Felipe González en 1983. Este hecho coincide en el tiempo con los cambios que estaban afectando al resto del sistema educativo y, en particular, a la enseñanza obligatoria. Eran años de transformaciones, de una clara voluntad de pasar página de la escuela heredada del franquismo. Se iniciaron varios procesos de experimentación e innovación curricular tanto en la antigua EGB como en el BUP que confluirían, años después, en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo en 1990, la primera Ley educativa democrática de la historia de España. La convergencia de ambas reformas —la universitaria y la del resto del sistema educativo—, permitió un importante crecimiento de las didácticas y, en concreto, de la didáctica de las ciencias sociales que se manifestó en la elaboración de propuestas curriculares alternativas y en innovaciones en la práctica. Se realizaron varios congresos y seminarios sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, y se produjo un importante crecimiento de las acciones de formación continuada del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. Esta situación, descrita muy rápidamente, permitió así mismo el desarrollo de la investigación didáctica en los respectivos departamentos universitarios de didácticas específicas.

La década de los años ochenta fue extraordinaria en el campo del debate educativo. La tradición de los movimientos de renovación pedagógica (MRP) del franquismo pudo expandirse y se cruzó con, y a veces inspiró a, las propuestas curriculares de las administraciones educativas (las del estado y las de las comunidades autónomas). En este contexto empezó su singladura la didáctica de las ciencias sociales en la mayoría de universidades españolas. Y en este contexto se creó y se desarrolló la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

1. El currículum y la enseñanza de las ciencias sociales

1.1. La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales: la razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales

La razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, de otras disciplinas sociales y de la educación para la ciudadanía en todas las etapas educativas y en la educación no formal. La didáctica como campo de conocimiento focaliza su acción en la formación del profesorado que ha de enseñar en los centros educativos, para lograr aprendizajes relevantes y útiles para la ciudadanía (Pagès y Santisteban, 2011a). Como es sabido, la didáctica de las ciencias sociales deja de ser un epígono de las ciencias de referencia cuando toma conciencia que los problemas de la enseñanza no se solucionan sólo con el dominio y el conocimiento de los contenidos que el profesorado debe transmitir. Ni tan sólo los métodos. Es en el momento en que la didáctica de las ciencias sociales deja de ser una metodología, un muestrario de recetas sobre el cómo enseñar, cuando inicia una nueva etapa que la convierte en un campo de referencia para la comprensión, el análisis y la investigación de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las disciplinas sociales y para una formación diferente de su profesorado.

Sin duda, para enseñar hace falta saber. Nadie puede enseñar lo que no sabe. Pero el conocimiento social, geográfico e histórico es tan amplio que es imposible que el profesorado lo domine en su totalidad. Por esto a la reflexión sobre qué contenidos ha de saber la ciudadanía para vivir en sociedad y participar activamente en ella, hay que añadir la reflexión sobre qué contenidos deberá aprender el profesorado de las distintas etapas educativas para poder ayudar a la ciudadanía a actuar como tal (Thornton, 2008).

Sabemos que los contenidos del currículo no siempre han estado pensados para facilitar el desarrollo de personas libres que piensen de manera autónoma sobre sí mismas, sobre su sociedad y su futuro. Los currículos han sido y siguen siendo sobretodo socializadores. La evidencia la tenemos en la propuesta curricular que apareció a raíz de la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), conocida como Ley Wert por el nombre del ministro que la aprobó.

También sabemos que el cambio del currículo no supone el cambio de las prácticas, aunque parece que esta constatación no haya llegado a los responsables políticos de las leyes educativas y del currículo. Sabemos que quien cambia el currículo son los prácticos, los profesores y las profesoras, cuando toman conciencia de que algo de lo que están haciendo puede dejar de hacerse, hacerse de otra manera o ser substituido por otro tipo de conocimientos. El currículo de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado ha de estar focalizado en la formación de competencias, aquellas necesarias para que el profesorado pueda actuar autónomamente en su aula y tomar las decisiones más pertinentes, para un alumnado único e irrepetible que sólo él conoce directamente, sabe cómo piensa y cómo puede llegar a aprender y a desarrollar su pensamiento social.

1.2. La selección de los contenidos y los usos sociales del conocimiento social, geográfico e histórico escolar: de la socialización a la formación de personas que piensen, sientan y actúen

Sabemos que la fábrica escolar de la historia y de la geografía se ha centrado desde los

orígenes de la enseñanza de estas disciplinas en pensar qué contenidos favorecían la socialización de la infancia y de la juventud en los valores dominantes. Como ya demostrara Ferro (1991) en su trabajo sobre para qué se enseña historia, la intención de los políticos de la mayoría de países consistía, y sigue consistiendo, en utilizar este saber para crear patriotas, lo cual acaba generando identidades excluyentes. En otra época, la historia además era utilizada para que los jóvenes se dejasen matar por la patria en los campos de batalla de la vieja Europa, por ejemplo. Hoy en día, muchos políticos, sin abandonar el patriotismo, creen que los conocimientos sociales han de permitir formar una ciudadanía crédula, una opinión pública sin capacidad crítica para discernir y tener criterio propio.

Es sabido que los conocimientos escolares clásicos —la historia cronológica eurocéntrica y la geografía concéntrica, la que parte de lo más cercano para ir a lo más lejano espacialmente—, no forman en una gran mayoría de niños y niñas ni de jóvenes, su conciencia temporal o territorial, ni siquiera su identidad nacional o ciudadana. Son conocimientos que sirven para superar cursos y para poca cosa más. No forman el pensamiento de la infancia y de la juventud ni su historicidad. Hay investigaciones suficientes que nos indican que para los niños y niñas y los y las jóvenes los saberes históricos y geográficos son saberes externos a su vida y a su mundo, y que se olvidan con la misma facilidad con la que se aprenden.

La finalidad más importante hoy de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación de la ciudadanía democrática. Es decir, una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser. Para que en una sociedad democrática puedan participar en la toma de decisiones defendiendo con argumentos consistentes sus puntos de vista de manera dialogante y pacífica.

Por lo tanto no se trata de reproducir en la enseñanza el conocimiento social generado por las ciencias sociales, por la geografía y la historia, sino de reflexionar sobre sus aportaciones a la vida cotidiana de las personas y a la convivencia democrática. El conocimiento social, geográfico e histórico ha de permitir a los y a las jóvenes ciudadanas ubicarse en su mundo y poder intervenir en él. Ha de ser simultáneamente la brújula, las cartas náuticas y el astrolabio que les oriente en un mundo cada vez más complejo en el que deberán actuar para poder construir su futuro personal y social. El "pensar, sentir y actuar" del Informe Delors adquiere pleno sentido en nuestras disciplinas. Hemos de enseñar para el cambio social, y la educación democrática de la ciudadanía ha de ser el eje central de esta enseñanza.

Los propósitos y las finalidades de la enseñanza escolar de las ciencias sociales y de sus disciplinas no son las mismas que las de las ciencias referentes. Hay que conocer las finalidades de éstas para tomar decisiones en relación al saber que más y mejor conviene seleccionar para los propósitos que nos hemos de plantear desde la escuela. No se debe prestar tanta atención a las exigencias disciplinarias de las ciencias referentes, sino en-

contrar la teoría didáctica, con todas sus consecuencias de teoría híbrida o combinatoria, que permita conocer mejor qué y cómo se enseña y qué y cómo se aprende la historia, la geografía y las ciencias sociales, y cómo este conocimiento se convierte en un conocimiento útil para intervenir en la sociedad.

1.3. La urgencia de adecuar los contenidos a los propósitos de formar una ciudadanía democrática que piense, sienta y actúe en un siglo XXI complejo e incierto

Es posible que la mayor revolución en los paradigmas de referencia de la didáctica de las ciencias sociales esté en los criterios para la selección de los contenidos a enseñar de ciencias sociales. Hoy día ya no preguntamos a las ciencias sociales, a la historia o a la geografía qué debemos enseñar, sino que la pregunta que debemos hacer ha cambiado radicalmente: ¿qué pueden aportar las ciencias sociales de referencia a la formación de la ciudadanía?, es decir, ¿qué pueden aportar cada una de las ciencias sociales, la historia, la geografía, la ciencia política, la antropología..., a la ciudadanía, para que ésta pueda enfrentarse a los problemas de su presente y pueda construir su futuro? Este cambio de paradigma en las fuentes de información del currículo significa una transformación radical de la relación de la didáctica de las ciencias sociales con otras ciencias sociales. Y también significa una mayoría de edad en relación con las decisiones que se toman sobre el conocimiento social, geográfico e histórico, a enseñar.

Estamos lejos aún del currículum de historia y geografía propuesto por Dewey hace cien años. O de los propuestos por otros innovadores. Seguimos ante unos currículos que se esfuerzan por mantenerse inalterables a los cambios que se están produciendo a nuestro alrededor. Cambios en el mundo de la información y de la comunicación, sin duda, pero también, y mucho más importante, cambios en la composición de nuestras sociedades, en las relaciones internacionales y en el desplazamiento de los centros de poder económico y político. Cambios simultáneos a continuidades que nos muestran una profundización en los desequilibrios económicos y sociales, unas "primaveras" frustradas y nuevas tensiones y conflictos que nunca recorren al diálogo como vía de solución, sino al viejo uso de la fuerza.

Entre los problemas sociales destaca el incremento de la pobreza y del hambre en nuestro primer mundo y en el resto de mundos en los que se quiera dividir el planeta, y discriminaciones de todo tipo entre las que destacan, por su anacronismo y bajeza moral, las que mantienen a las mujeres y a las minorías étnicas en una posición socialmente subordinada y sometidas a todo tipo de violencias. Y podríamos continuar. El listado de problemas es largo y denso. Muchos de estos problemas se arrastran del siglo XX pero aparecen otros nuevos o que utilizan formas nuevas de expresión. ¿Por qué el currículo de ciencias sociales no trata estos problemas? ¿Por qué hay quien sigue creyendo que los problemas del mundo no han de formar parte de los contenidos de la escuela? ¿Por qué es tan difícil intentar enseñar a los y a las jóvenes estudiantes de la escuela obligatoria las claves que les pueden ayudar a interpretar lo que sucede en el mundo y a seguir aprendiendo cuando dejan de estar en la escuela?

Creemos que hay que buscar alternativas, factibles y realistas, a los contenidos sociales

escolares. Esto pasa por averiguar qué pueden aportar las disciplinas sociales a la formación de los y de las jóvenes estudiantes. No se trata de hacer debates –habitualmente poco útiles y que no sirven para avanzar-, entre si es mejor o peor el conocimiento disciplinar, el interdisciplinar, el integrado o las cuestiones socialmente vivas o los problemas de la cotidianidad. Se puede aprender tanto o tan poco desde una orientación como desde otra. El problema está en conseguir que los contenidos que se seleccionan, se secuencian y se enseñan sean significativos para quienes aprenden y respondan a aquello que cada persona y cada grupo puede aprender en un momento determinado de su escolaridad, sea porque los relaciona con su vida y su contexto, sea porque el profesorado los ha adecuado a sus competencias y a su desarrollo.

En este sentido es conveniente superar los modelos espaciales y cronológicos más propios del siglo XIX y de buena parte del XX, que de la sociedad en red que parece caracterizar el siglo XXI. Esto no significa prescindir ni de la cronología ni del conocimiento cartográfico. Significa utilizarlos como medios para entender la historicidad del presente y la globalidad. Se precisan más estudios comparados sobre todo tipo de problemas comunes a la humanidad, en diferentes realidades sociales y culturales, en el espacio y en el tiempo. Estudios en profundidad sobre hechos históricos y sociales que han ocasionado y están ocasionando grandes transformaciones en el pasado y en el presente, en todos los ámbitos posibles (científicos, políticos, ambientales, demográficos, culturales, técnicos, sociales, etc.).

La historia, la geografía y el resto de ciencias sociales han dedicado en los últimos años su atención a temas y problemas que aún no figuran, o lo hacen marginalmente, en los currículos y en las prácticas escolares. Así, por ejemplo, existen ocultaciones y ausencias muy importantes sobre los protagonistas del pasado o del presente. En el currículo, en los libros de texto y en la práctica, suelen ser invisibles las mujeres, los niños, los ancianos, las personas con problemas, los esclavos, las personas diferentes sexualmente o las minorías étnicas. Una educación más justa, más democrática, y también más coherente con lo que se investiga en las ciencias de referencia, debería dar voz a los invisibles y proclamar el protagonismo de todo el mundo en la construcción del pasado, del presente y del futuro.

Los contenidos escolares y su presentación en el currículo, en los textos y en la práctica ponen en evidencia la racionalidad de la que emanan y los propósitos que pretenden alcanzar. La racionalidad positivista opta por la selección de unos saberes escolares pretendidamente objetivos y neutros, desprovistos de ideología, protagonizados por unas cuantas personas y con frecuencia al servicio del nacionalismo. Frente a ella la racionalidad humanista apuesta por un enfoque paidocéntrico al que subordina el saber escolar, por una enseñanza y un aprendizaje por descubrimiento y por intentar alcanzar la felicidad máxima del alumnado. Finalmente la teoría crítica y las teorías postmodernas intentan buscar un equilibrio entre quienes aprenden y los saberes escolares que se presentan como constructos históricos, socialmente contextualizados, relativos. Es este último enfoque —muy minoritario en la práctica escolar pero muy potente en el discurso universitario—, el que nos puede ofrecer alternativas realistas para dar salida a los pro-

blemas de la enseñanza de las ciencias sociales (Benejam, 1997).

En la teoría crítica los contenidos de las ciencias sociales adquieren una gran importancia. Se presentan de manera problemática. No son sólo hechos de un discurso único ni conocimientos subordinados al interés del alumnado. Los problemas sociales y las referencias al presente son ejes centrales del conocimiento que debe construirse. El conflicto y su resolución, las diferencias, la desigualdad, la diversidad de géneros o de etnias, la justicia y el poder, la vida cotidiana o el medioambiente, deben estar presentes en la enseñanza. Potencian el desarrollo de habilidades y el tratamiento de la información sobre hechos y problemas del pasado y del presente para la formación del pensamiento crítico. El profesorado de ciencias sociales ha de facilitar que el alumnado convierta su cultura vivida en un saber útil para el análisis de la realidad compleja y para la construcción de conceptos explicativos que pueda seguir utilizando en el futuro.

2. La investigación, una necesidad para el cambio de las prácticas y de la formación del profesorado

La investigación en didáctica de las ciencias sociales ha crecido enormemente en los últimos 25 años. Ha sido un crecimiento que ha permitido crear masa crítica tanto desde una perspectiva teórica como metodológica. Sin embargo, ha sido un crecimiento desigual tanto en relación con los problemas, los objetivos, los objetos y los protagonistas de la investigación como en relación a las proyecciones prácticas de sus resultados.

Podemos caracterizar esta investigación de la siguiente manera:

i) Se ha centrado fundamentalmente en la enseñanza secundaria y en el profesorado. Se sabe poco de lo que ocurre en educación infantil y educación primaria cuando se enseñan ciencias sociales.

ii) Se ha investigado la formación inicial del profesorado más que la formación permanente.

iii) Se conoce menos la práctica de la enseñanza que el pensamiento de los y de las docentes. Sigue siendo prioritaria la investigación de lo que ocurre en las aulas cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales. Es fundamental saber qué hace o deja de hacer el profesorado cuando enseña, y por qué, de la misma manera que lo es saber qué hace o deja de hacer el alumnado y por qué. Esta situación es generalizable a todas las etapas educativas.

iv) Sabemos más lo que piensa el profesorado y lo que dice que lo que realmente hace. No es fácil comprobar si existe coherencia entre el pensamiento y las palabras con las acciones, con las prácticas docentes. Sabemos que el profesorado cree que la observación de su práctica por parte de quienes la investigan es una manera de fiscalizarle. Y de ahí la enorme resistencia a abrir sus aulas a la investigación y la necesidad de buscar vías que se centren en sus palabras más que en sus acciones.

v) Se ha investigado más lo que dice el currículum o lo que hay en los manuales

—de hoy y también en los de ayer—, que lo que ocurre en las aulas con el currículum o con los manuales. Conocemos poco los criterios por los que el profesorado utiliza un determinado manual y por los que decide utilizarlo de una determinada manera. Se ha investigado con bastante profusión los contenidos de los manuales, sin embargo se han investigado menos las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje explícitas e implícitas en la organización del manual, de sus lecciones y de los ejercicios de aprendizaje. Y, por supuesto, menos su uso en la práctica.

vi) Los resultados de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales no son utilizados como referentes en la construcción del currículo ni por los políticos que proponen cambiarlo ni por los expertos a quienes contratan para hacerlo. Pero tampoco lo son por el mundo editorial, que aspira a obtener los máximos beneficios de cualquier reforma o cambio curricular con los menores costos posibles. Y difícilmente lo son por el profesorado en activo que en su práctica diaria ni dispone de tiempo ni de recursos, para intentar un cambio de sus prácticas más allá del voluntarismo de una minoría que, a título personal, decide repensar y cambiar sus prácticas.

vii) Pensamos que la investigación en didáctica de las ciencias sociales ha acumulado suficiente conocimiento para ser usada en la mejora de la práctica y en propuestas de innovación, así como para provocar cambios en los materiales curriculares, en los currículos y, por supuesto, en la formación del profesorado.

viii) A nivel internacional muchas de estas problemáticas son comunes a todos los países. La enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía, la política, la economía..., tienen problemas similares en todo el mundo, con un aspecto que se repite especialmente, que es la necesidad de un cambio que acerque los contenidos a las nuevas necesidades del alumnado y que le ayude a comprender el presente y a solucionar sus problemas.

Queremos señalar algunas líneas de investigación que, en nuestra opinión, deberían tener prioridad en el futuro. En estos momentos es necesario priorizar la investigación sobre:

- el aprendizaje de conceptos sociales, del aprendizaje conceptual y de las representaciones sociales;
- la formación del pensamiento histórico-social y la solución de problemas sociales;
- la interpretación de las fuentes, la narración de los hechos del pasado y los relatos sobre las actitudes humanas;
- la conciencia histórica y la conciencia ciudadana con la mirada puesta en la construcción del futuro;
- la influencia de los contextos de aprendizaje y de los materiales curriculares,

los cambios y continuidades;

- las competencias del profesorado para enseñar ciencias sociales y educación para la ciudadanía.

2.1. La investigación sobre el aprendizaje de conceptos sociales, del aprendizaje conceptual y de las representaciones sociales

En la investigación y en la enseñanza de las ciencias sociales los conceptos sociales juegan un papel fundamental. Son el conocimiento clave para ubicarse en el mundo, en su pasado y en su presente, e interpretarlo. Las ciencias sociales, la geografía y la historia cuentan con un rico patrimonio conceptual. La mayoría de conceptos que se manejan en el currículum y en la enseñanza poseen un alto grado de abstracción y no son fáciles de concretar en hechos, situaciones o instituciones. Requieren un profundo trabajo a partir del desarrollo y la secuencia de sus variables. Por ello, algunos autores han apostado por la selección y la secuencia de contenidos a partir de conceptos clave (Benejam, 1999). Estos conceptos permiten ordenar el contenido según su complejidad y establecer macro y micro secuencias de enseñanza y de aprendizaje.

La complejidad de los conceptos sociales ha sido, en parte, la responsable de la importancia de la investigación de las representaciones sociales del alumnado. Desde la psicología social se ha hecho una aportación decisiva en la investigación de las representaciones sociales que ha sido muy útil a la enseñanza de las ciencias sociales, pues ha permitido establecer el punto de partida de los nuevos aprendizajes. Estas investigaciones nos permiten comprender la naturaleza diferenciada del conocimiento social con respecto a otros tipos de conocimiento.

Una cuestión decisiva en la enseñanza de las ciencias sociales es la distinción entre hechos y conceptos sociales. Esta diferenciación es trascendente en el sentido que los hechos deben aprenderse a partir de la memoria mecánica o la repetición, pero los conceptos han de construirse a partir de actividades de todo tipo y su aprendizaje estará condicionado por las experiencias personales de cada individuo. Por ello es fundamental investigar cómo el alumnado construye los conceptos sociales, cómo los aprende y cómo se le enseñan, y el uso que hace de los conceptos sociales en contextos reales. Y aprovechar los resultados de estas investigaciones para la construcción de propuestas curriculares realistas y centradas en la calidad y la complejidad de conocimiento social, más que en la cantidad y la superficialidad de su tratamiento.

2.2. La investigación sobre la formación del pensamiento histórico-social y la solución de problemas sociales

Los trabajos sobre la formación del pensamiento social son escasos, aunque destacan las investigaciones realizadas en los últimos años sobre la formación del pensamiento histórico, del cual se han analizado diversos aspectos que nos permiten dibujar un paisaje más o menos completo (Santisteban, González y Pagès, 2010; Santisteban, 2010). Pero sabemos muy poco sobre cómo se forma el pensamiento social (Pagès, 1997; Santiste-

ban, 2011), cómo se constituye en las personas el pensamiento crítico o las capacidades para valorar los hechos o las actitudes. Cómo se valoran las informaciones y las propias evaluaciones de estas informaciones. Y también sabemos muy poco de la formación del pensamiento creativo, alternativo o divergente, o de las capacidades para buscar soluciones a los problemas sociales[2].

Las ideas de Dewey (2010) sobre el pensamiento reflexivo en relación con la enseñanza de la historia o de las ciencias sociales, han tenido poca continuidad, aunque en los últimos tiempos se ha relacionado con los estudios y propuestas sobre la competencia social y ciudadana, la educación para la democracia y algunos trabajos alternativos construidos desde la teoría crítica para la enseñanza de las ciencias sociales (Santisteban, 2012). Es evidente que la formación del pensamiento social debe relacionarse con un trabajo a partir de problemas sociales, ya sean problemas relevantes, cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos. En algunos currículos se considera este aspecto esencial para un desarrollo coherente de la competencia social y ciudadana.

En relación con la formación del pensamiento crítico es un aspecto fundamental e irrenunciable de las sociedades democráticas avanzadas, podemos incluso preguntarnos si existe libertad o autonomía personal sin un pensamiento social crítico. Para Dhand (1994) el pensamiento crítico es la capacidad de valorar una información y juzgarla desde su intencionalidad. Para Parker (2008), la formación democrática se basa en el aprendizaje de las capacidades para analizar de forma racional y crítica la información, y realizar una valoración coherente de la misma. Sin pensamiento crítico es difícil interpretar las noticias de los medios de comunicación, ejercer el derecho a voto con coherencia o manifestar nuestras opiniones de una manera argumentada (Newmann 1991). Es sorprendente que en el currículo español anterior o actual la formación del pensamiento crítico sea inexistente.

En relación con el pensamiento creativo su importancia radica en el desarrollo de capacidades para solucionar problemas, proponer alternativas e imaginar futuros que puedan ser un referente para nuestras acciones (Martineau, 2002). El pensamiento social, crítico y creativo, se desarrolla cuando las personas se enfrentan a problemas sociales, que son aquellos que ocupan la mayor parte de nuestras vidas, pero que tienen poca atención en la escuela. La enseñanza de las ciencias sociales no puede dejar de lado los problemas sociales actuales o los temas controvertidos, ya sea problematizando el contenido histórico o social (Dalongueville, 2006) o proponiendo un currículum basado en cuestiones sociales vivas y relevantes (Evans y Saxe, 1996; Pagès y Santisteban, 2011b). De otro modo las ciencias sociales no tienen sentido en la escuela.

2.3. La investigación sobre la interpretación de las fuentes, la narración de los hechos del pasado y los relatos sobre las actitudes humanas

Relacionado con la formación del pensamiento social el campo de la investigación sobre las capacidades para la interpretación de las fuentes es un aspecto esencial de la forma-

[2] Una de las líneas de trabajo del grupo GREDICS de la UAB es la investigación sobre la formación del pensamiento social en las clases de ciencias sociales, Proyecto de Investigación I+D+i EDU2012-37668.

ción del pensamiento complejo, desde la enseñanza de las ciencias sociales. No sólo de las fuentes primarias, sino también de las fuentes secundarias, de sus intencionalidades, silencios o manipulaciones, para comprender que existen puntos de vista diversos, ideologías diferentes y muchas veces contrapuestas, e interpretar estas situaciones.

La interpretación y la intencionalidad aparecen como habilidades o capacidades esenciales en la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, la reflexión sobre la neutralidad y la objetividad se hace inevitable y trascendente. No existen unas ciencias sociales neutras ni objetivas, más allá del compromiso ético de mostrar todas las opciones ideológicas o todos los puntos de vista sobre los hechos y las actitudes. Y, por lo tanto, no puede existir una enseñanza de las ciencias sociales neutral u objetiva. ¿Podemos enseñar la Guerra civil española desde una perspectiva neutral u objetiva? ¿Podemos estudiar la situación de las mujeres en nuestra sociedad desde una posición neutral? ¿Podemos ser objetivos cuando planteamos problemas sociales que afectan a diversos colectivos y que pueden afectarnos a nosotros mismos como ciudadanos o ciudadanas? En las ciencias sociales somos, al mismo tiempo, actores y espectadores. Difícilmente podremos ser ni neutrales ni objetivos

Nuestra imagen del mundo, nuestra interpretación, se expresa en nuestros relatos, en nuestras narraciones sobre los hechos vividos o conocidos, en el juicio razonado que hacemos de las actitudes de las personas. Por este motivo son tan importantes los relatos de los niños y niñas, de los chicos y chicas. Una línea de investigación fundamental de la didáctica de las ciencias sociales debe ser el análisis de las narraciones del alumnado sobre los hechos del pasado y del presente, y sus ideas sobre el futuro. Y sobre la manera de conseguir que esas narraciones se conviertan en argumentaciones bien fundamentadas, que promuevan el debate en la clase de historia o de ciencias sociales (Barton y Levstik, 2004; Canals, 2007; Casas, Bosch y González, 2005).

El papel del lenguaje en la enseñanza de las ciencias sociales es fundamental y por este motivo hemos de investigar cómo se configuran los relatos sociales, desde los conceptos más básico sobre el espacio o el tiempo (Pagès y Santisteban, 2010a), hasta la adquisición de habilidades cognitivas sobre la temporalidad o la interpretación del paisaje. Desde la narración a la explicación causal, intencional o relativista. Desde el relato descriptivo o explicativo hasta el texto argumentativo abierto al debate y que incorpora la contra-argumentación en su contenido. Si consideramos la enseñanza y el aprendizaje como un acto comunicativo, si creemos que la educación es comunicación, entonces enseñar y aprender ciencias sociales ha de suponer compartir conceptos y lenguajes, ideas y códigos, valores y actitudes sobre el mundo social, sobre su pasado, su presente y su futuro.

2.4. La investigación sobre la conciencia histórica y la conciencia ciudadana con la mirada puesta en la construcción del futuro

La conciencia histórica-temporal es una de las líneas más importantes de la investigación sobre la educación histórica en todo el mundo. La relación entre el pasado, el presente y el futuro en la enseñanza de la historia es una de las mayores preocupaciones en los currículos más avanzados. La reivindicación sobre la memoria histórica en la enseñanza

es muy importante, pero es insuficiente si no se acompaña de la formación de la conciencia histórica-temporal, para proyectar el conocimiento del pasado en la construcción del futuro (Rusen, 2007; Pagès y Santisteban, 2008).

Por otro lado, la formación de una conciencia ciudadana nos lleva a preguntarnos sobre la socialización política, entendida la política como el proceso de organización y de convivencia entre las personas (Audigier, 1999; Santisteban y Pagès, 2009; Pagès y Santisteban, 2010b). En este sentido, debe reivindicarse la educación política como parte esencial de la educación para la ciudadanía, de la educación para la democracia. Sin entender ese proceso como un estudio de las instituciones políticas, sino como un aprendizaje de la participación en todos los niveles sociales.

Tanto la conciencia histórica-temporal como la conciencia ciudadana se proyectan en futuro. La primera estableciendo una relación intrínseca e inseparable entre pasado, presente y futuro. La segunda porque la participación democrática y la intervención social requieren de la prospectiva para la construcción de un mundo mejor. Por este motivo, nos parece importante dirigir nuestra investigación hacia estos ámbitos, ya que implican finalidades importantes de la enseñanza de las ciencias sociales, que dan sentido a su aprendizaje, fundamental para ubicarse en el mundo, interpretarlo y participar en él. En este sentido, la incorporación de la educación para el futuro abre una línea de investigación complementaria al desarrollo de la conciencia histórico-temporal y ciudadana, que pone el acento en las imágenes que poseen los estudiantes sobre el futuro y en cómo trabajar con ellas (Hicks, 2006; Anguera y Santisteban, 2012).

2.5. La investigación sobre la influencia de los contextos de aprendizaje y de los materiales curriculares: cambios y continuidades

¿Cómo influyen los diversos contextos en los aprendizajes del alumnado? Esta pregunta puede abordarse desde dos perspectivas según la revisión que hace Shaver (1991), la investigación sobre el contexto o la investigación en contexto. Hoy día los contextos son diversos, además del contexto de aula y su organización, la investigación sobre los contextos debe incluir la influencia del medio familiar en los aprendizajes sobre la historia, la geografía, la política, la cultura, etc. Así como la importancia del medio próximo, local, nacional (Pagès, 2011; Pagès y Santisteban, 2011c; Sant, Santisteban y Pagès, 2013; Santisteban, 2013a y 2013b), y las influencias propias del contexto económico o ideológico (Nelson, 1991). También la de los medios de información y comunicación que forman parte de la vida cotidiana. Todos estos contextos interaccionan en la construcción del conocimiento social, un conocimiento cuya complejidad que debe ser abordada por la investigación para comprender mejor cómo se forma el pensamiento social.

¿Qué contextos de aprendizaje son más eficientes? Esta pregunta se ha intentado responder por parte de la investigación educativa durante mucho tiempo, pero es poco útil en realidad, ya que olvida hacer referencia a las finalidades de la enseñanza, que en el caso de las ciencias sociales son esenciales, para dar sentido a lo que se enseña y se aprende sobre la sociedad ¿Qué contextos de aprendizaje permiten una educación para una ciudadanía democrática, crítica y participativa? Frente a los cambios en la sociedad

que nos ha tocado vivir, y que ya hace años Debord (1976) calificó como sociedad del espectáculo, o Eco (1998) como ideología del espectáculo, no parece que lo más importante sea acumular información, sino adquirir las capacidades, para valorar la veracidad de la información, distinguir los hechos de las opiniones, interpretar los silencios o comprender los distintas formas de pensar la realidad social (Crocco, 2005; Díaz, Santisteban y Cascajero, 2013). Autores como Ross (2000) proponen revelarse contra los medios utilizando los propios medios en los estudios sociales.

Los contextos de aprendizaje han cambiado, pero lo han hecho más fuera de la escuela que dentro. Y aunque se hayan producido cambios en los centros escolares con una mayor tecnificación de los aprendizajes, la acción del profesorado, del educador, continua siendo fundamental. En el contexto de clase el libro de texto continua siendo predominante entre los materiales curriculares. Las investigaciones sobre libros de texto han aportado conocimiento sobre el tipo de ciencias sociales que se enseña, pero sabemos muy poco de lo que pasa en las aulas cuando se enseña ciencias sociales con esos manuales, cómo los usa el profesorado o qué tipo de decisiones toma. Y algo parecido pasa con el uso de las nuevas y no tan nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula. Tenemos algunas descripciones de su presencia o de su ausencia, pero sabemos muy poco sobre buenas prácticas en la incorporación alternativa de los medios, la tecnología o las redes en la clase de ciencias sociales, al servicio de la formación de una ciudadanía crítica.

3. Las competencias del profesorado para enseñar ciencias sociales y educación para la ciudadanía

3.1. La necesidad de una formación que relacione teoría-práctica y que valore las propias clases universitarias como espacio de socialización

Sabemos que se utilizan poco los resultados de las investigaciones en el diseño del currículo, en la práctica docente y en la propia formación del profesorado. La contradicción mayor es que ni siquiera los propios investigadores e investigadoras tienen en cuenta los resultados de sus investigaciones para transformar su práctica docente. Ciertamente, la Universidad investiga y propone transferir los resultados de sus investigadores a la sociedad. Pero muy pocas veces los transfiere a la docencia. Ni siquiera el diseño del currículo se basa en ellos. Así, por ejemplo, está más que demostrado que un currículo eficaz, también en la universidad, es el que se apoya en la calidad y no en la cantidad. Sin embargo, el número de asignaturas que han de cursar los y las estudiantes de magisterio en educación infantil y primaria, por ejemplo, se basa más en la cantidad que en la calidad.

La formación de maestras y maestros de educación infantil y primaria en didáctica de las ciencias sociales tiene un importante hándicap de entrada. Los conocimientos del alumnado sobre los que se apoya son los que aprendieron durante la enseñanza secundaria y el bachillerato. Como es sabido, son conocimientos bastante mal aprendidos que fueron diseñados para superar las pruebas de acceso a la universidad en el caso del bachillerato y que no cuentan con un suficiente conocimiento sobre lo que la historia o la geografía,

por ejemplo, son ni sobre cómo se construyen estos saberes. En consecuencia el desarrollo de la competencia didáctica se apoya en una débil base teórica y conceptual en muchos casos como se ha puesto de relieve en distintas investigaciones (por ejemplo, en este mismo libro el trabajo de Sant et al., 2014).

Es importante iniciar la formación profesionalizadora del profesorado de estas etapas educativas a partir de sus representaciones sobre el oficio de maestro o maestra y sobre las disciplinas sociales y su enseñanza. La investigación sobre el punto de partida puede facilitar tomar algunas medidas que ayuden a los y las futuras docentes a resolver sus déficits formativos.

A esta situación hay que añadir las dificultades propias de una formación como docentes generalistas, es decir con competencias para enseñar todas y cada una de las áreas curriculares que les han sido asignadas y, en especial, lengua y matemáticas que, como es sabido, son las privilegiadas en ambas etapas educativas. La poca práctica –y menor investigación- sobre propuestas de formación interdisciplinares o globalizadoras, que impliquen a docentes responsables de distintas didácticas es un problema que no facilita el desarrollo racional de los actuales planes de estudio.

La situación se invierte en el caso de la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. A lo largo de sus estudios de grado, jamás han tenido ocasión de relacionarse con aquellas disciplinas profesionalizadoras, que son la base del Máster de formación del profesorado de estas etapas educativas, es decir con las disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación y, más en concreto, con las didácticas. Su fuerte especialización disciplinar es, en esta ocasión, un hándicap. Y su desconocimiento y, en ocasiones, desprecio, por las ciencias de la educación y las didácticas, también. Existe un clima que denuncia la “pedagogización” de las disciplinas científicas. Y existe la creencia que para enseñar geografía o historia basta con saber geografía e historia.

Esta situación a menudo se agudiza y se refuerza con la realización de las prácticas. Como es sabido, las prácticas que realizan los y las estudiantes durante su formación profesional son un potente elemento socializador. Son lo que determina realmente, según ellos, su profesión. Por varias razones. Una de ellas, tal vez la fundamental, porque se sitúan rápidamente en un contexto familiar. Las prácticas que van a observar y en las que van a poder intervenir han cambiado bien poco, o no han cambiado nada, de su época de estudiantes de secundaria y bachillerato. Identifican contenidos, métodos, materiales de enseñanza y de aprendizaje sin problemas. Se sienten en su mayoría como pez en el agua.

Otra razón es que van a probar sus competencias profesionalizadoras poniendo en práctica aquello que entienden por enseñanza y que se asemeja más a la manera como aprendieron, y a la manera como sigue aprendiendo el alumnado en los centros de secundaria. Van a tener que enseñar, es decir van a tener que transmitir verbalmente unos contenidos determinados.

Lo anterior se relaciona con una determinada aversión por parte de sectores del pro-

fesorado hacia todo lo que procede de la universidad y, en particular en el caso de secundaria, de las facultades de educación. La bienvenida que acostumbran a dar a los y las docentes en práctica consiste en decirles que olviden aquello que les han enseñado en la universidad y observen cómo se enseña realmente. Este "realmente" refuerza la opinión que han ido construyendo en la universidad sobre lo que significa enseñar. En muchos cursos universitarios, también de didáctica de las ciencias sociales, los métodos que prevalecen suelen ser transmisivos, es decir se suele enseñar teóricamente como enseñar en vez de enseñarlo prácticamente. La didáctica debería practicarse más que predicarse. Los discursos deberían servir para analizar e interpretar las prácticas más que para definirlas.

3.2. La investigación sobre la formación del profesorado para enseñar ciencias sociales y educación para la ciudadanía

La situación descrita en el apartado anterior pone sobre la mesa la necesidad de disponer más y mejor investigación sobre el profesorado, su formación inicial y su práctica docente. Hace tiempo que creemos que ésta es una de las líneas de investigación a la que desde la didáctica de las ciencias sociales deberíamos dar prioridad por una razón fundamental: nuestras prácticas docentes se centran en la formación del profesorado. Ciertamente no somos los únicos pero sí, tal vez, los más determinantes, habida cuenta que la didáctica de nuestras disciplinas tiene como finalidad básica enseñar a enseñar sus contenidos en los distintos contextos escolares, es decir capacitar a los y a las futuras docentes para saber tomar decisiones en relación con lo que deberán enseñar, con saberlo enseñar y con saber interpretar y valorar qué ha sucedido en la enseñanza. Es decir, para que sepan tomar decisiones en las etapas pre-activa, activa y post-activa. Como puede suponerse en estos campos hay mucho por hacer aún. Y también hay mucho por hacer en el campo de la formación permanente del profesorado.

Hace ya bastantes años que desde la unidad departamental de didáctica de las ciencias sociales de la UAB hemos iniciado una línea de investigación en este campo que ha generado varios trabajos de investigación y diferentes tesis doctorales. Entre las tesis doctorales, una ha investigado la formación en didáctica de las ciencias sociales en educación infantil (Hernández, 2013), cuatro la formación para la educación primaria (Riera, 2004; Llobet, 2005; Santisteban, 2005; Castañeda, 2013), tres para la enseñanza secundaria (Bravo, 2002; Jara, 2010 y Coudannes, 2013), una en primaria y secundaria (González Valencia, 2011), y tres en educación permanente (Boixader, 2004; González Amorena, 2008; Zenobi, 2012). Jara y Coudannes, además, relacionan la formación inicial con la continua e indagan diferentes aspectos de los docentes noveles. En la actualidad están en fase de elaboración otras tres tesis doctorales sobre estos temas.

Parte de estas investigaciones se han iniciado indagando las representaciones sociales del futuro profesorado sobre la enseñanza de las ciencias sociales, sobre la concepción de los saberes sociales, sobre determinados aprendizajes, etc... Se ha trabajo en la asignatura de didáctica de las ciencias sociales con estas representaciones para intentar que tanto a través del trabajo en las aulas universitarias como, fundamentalmente, en el

período de prácticas, los futuros y las futuras docentes las contrastaran con marcos teóricos o con otras prácticas y opten por mantenerlas o por cambiarlas. Y, finalmente, se han comparado las representaciones sociales iniciales con los conocimientos adquiridos al final del proceso. Los resultados no siempre son optimistas. Como es sabido, las representaciones sociales son unas poderosas lentes que hemos construido a lo largo de nuestras vidas para navegar por el mundo e interpretarlo. Son unas lentes muy útiles en nuestro devenir cotidiano, tanto personal como profesional. Al ser poderosas y útiles son difíciles de cambiar. El cambio sólo se produce cuando cada persona toma conciencia de cuál es la racionalidad que se esconde tras ellas, decide analizarla y valorarla y, en función de los resultados, opta por cambiarla o por mantenerla. Tal vez esto explique la continuidad de unas determinadas tradiciones en la enseñanza de las disciplinas sociales y las enormes dificultades existentes para innovar las prácticas docentes.

Por otro lado, algunas de estas investigaciones se han focalizado en el aprendizaje de la enseñanza de contenidos concretos como, por ejemplo, los conceptos sociales, el tiempo histórico, la conciencia histórica o la educación para la ciudadanía. Es una línea importante porque los conocimientos son la base de la competencia didáctica que queremos formar en el futuro profesorado. Investigar los puntos fuertes y los puntos débiles del conocimiento que posee el futuro profesorado debería revertir a la hora de diseñar qué formación epistemológica ha de tener el futuro profesorado para poder tomar decisiones sobre los contenidos de su enseñanza. Ciertamente podemos investigar sobre contenidos geográficos, históricos o sociales concretos pero poco podremos hacer para subsanar los puntos débiles que nos aparezcan en las investigaciones ya que ni en el caso de la formación de maestros y maestras generalistas de infantil y primaria ni en el de los especialistas de secundaria y bachillerato podremos cubrir todos los contenidos posibles. Por ello creemos que una buena formación epistemológica debería permitir a los futuros y futuras docentes tomar decisiones sobre la naturaleza del saber y sobre su racionalidad. Y adecuar los contenidos tanto a la realidad como a las nuevas conceptualizaciones de las ciencias sociales, a los nuevos campos de estudios o a protagonistas hasta hace poco marginados de la investigación como las mujeres, los niños o las niñas, las minorías étnicas, sexuales, los pobres, etc…

Así mismo deberíamos investigar más cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento de orden superior (Newman, 1991) de los y de las estudiantes de profesorado (Santisteban y González, 2013). Es fundamental que el futuro profesorado sepa no sólo qué piensa, sino cómo piensa y cuál es su nivel de desarrollo mental en relación con la naturaleza del pensamiento social, histórico, geográfico y con el desarrollo de la conciencia histórica, territorial, ciudadana. Formar a un profesorado reflexivo, a un intelectual comprometido y crítico ha de ser uno de los retos más importantes del magisterio del siglo XXI. Esta finalidad no pasa sólo por decirlo sino, básicamente, por hacerlo posible en nuestras propias clases y en su período de prácticas docentes. Investigar, por ejemplo, cómo son nuestras prácticas docentes, qué oportunidades damos a nuestros estudiantes de profesorado para que desarrollen su protagonismo en el aprendizaje de la profesión en nuestras aulas, qué concepciones del aprendizaje fomentamos, ha de ser objeto de reflexión por

parte de los y las didactas de las ciencias sociales. No se puede predicar lo que deberán hacer nuestros estudiantes en sus clases cuando ya sean maestros, sino que hay que demostrarles cómo se hace en nuestras propias prácticas.

Las prácticas de la profesión docente, las prácticas en las que pretendemos enseñar a enseñar a los futuros docentes están también cargadas de valores. No son –ninguna práctica docente, ninguna práctica social lo es- prácticas neutrales. Explicitar nuestros valores educativos e investigar cómo dirigen nuestras prácticas, averiguar cuáles son los valores con los que los y las jóvenes estudiantes de profesorado llegan a los estudios profesionales y salen de ellos, debería constituir otra de las líneas de investigación de la didáctica de las ciencias sociales. Es importante - tal vez sea lo más importante de nuestras enseñanzas como didactas de las ciencias sociales-, conseguir que el futuro profesorado acceda a la profesión con todos los requisitos para seguir aprendiendo de la práctica, con todos los conocimientos imprescindibles para saber que deberá seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional.

La investigación sobre las prácticas en la formación de los y de las docentes, sobre nuestras ideas, nuestras representaciones y nuestras concepciones de la didáctica y de la formación del profesorado, sobre nuestro currículo y nuestros planes de estudio, sobre el alumnado que aspira a convertirse en profesor o profesora, sobre la relación teoría y práctica en la formación docente, etc., esta investigación debería convertirse en prioritaria si queremos dar respuesta a las necesidades formativas de la ciudadanía, si queremos convertir a las ciencias sociales, a la geografía y a la historia en unos saberes útiles para la vida y para la participación social de la ciudadanía de nuestros países y del mundo. Será probablemente la formación basada en los resultados de la investigación la que nos permitirá dar respuesta a los requerimientos de Dewey y de Shaver:

> “Nadie puede vender si no hay alguien que compre. Nos burlaríamos de un comerciante que asegurara haber vendido gran cantidad de bienes a pesar de que nadie hubiera comprado ninguno. Sin embargo, quizá haya maestros que piensen haber desempeñado bien su trabajo con independencia de que sus alumnos hayan aprendido o no.” (Dewey, 2010: 52)

> “(...) la atención que los docentes presten a sus propios marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden los chicos, es crucial si se considera a la enseñanza como algo más que el simple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos obsoletos a alumnos desinteresados” (Shaver, 2001: 41).

Un nuevo punto de partida: Existe un colectivo de didáctica de las ciencias sociales que comparte preguntas y conocimientos propios

El profesorado de Didáctica de las ciencias sociales y de cada una de sus disciplinas forma parte de un colectivo que se caracteriza por formularse y compartir una serie de preguntas que no son planteadas o no interesan a otros colectivos científicos. O, al menos, no les interesan de manera prioritaria. Son preguntas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales, geográficos e históricos fundamentalmente, pero

también de otros ámbitos (por ejemplo, educación para la ciudadanía, educación para la paz, educación vial, etc.) y de otras disciplinas sociales (por ejemplo, política, economía, derecho, etc.). Desde la aparición del área hasta la actualidad se han acumulado conocimientos y también preguntas que han definido un campo y un colectivo, el de la Didáctica de las ciencias sociales y el del profesorado de Didáctica de las ciencias sociales de las universidades españolas.

En el desarrollo de este campo de problemas y de este ámbito de conocimiento han intervenido muchas personas desde espacios e instituciones diferentes. Y han tenido un papel importante factores de distinto orden y procedencia. Pero, sin lugar a dudas, la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) ha tenido un lugar relevante. Sus simposios se han caracterizado tanto por poner encima de la mesa temas significativos de nuestro campo como por tratarlos desde todas las ópticas y perspectivas posibles. Han sido simposios abiertos a: i) los problemas de la práctica, de la enseñanza y del aprendizaje, en los que han intervenido profesores y profesoras de todas las etapas educativas; ii) los problemas de la formación global de los docentes y de la enseñanza y el aprendizaje en contextos escolares, en los que también se ha escuchado la voz y las palabras de compañeros y compañeras de otras disciplinas educativas y de las ciencias referentes; iii) los problemas de la formación y de la enseñanza de nuestro entorno más próximo –Europa- y más alejado –América-, por lo que han participado profesores y profesoras europeos y latinoamericanos que en total libertad han podido conocer lo que se trabajaba en otras partes y discutir libremente sobre lo que se estaba haciendo en las aulas y lo que se estaba investigando.

Son muchas las preguntas que caracterizan nuestro campo de conocimiento. Sin pretensiones de exhaustividad, ya hemos planteado algunas a lo largo de nuestro texto. Unas preguntas se refieren al currículum, al profesorado y a su formación y al profesorado y a su práctica, la enseñanza. Otras preguntas se focalizan en el alumnado y el aprendizaje, en las representaciones sociales, o en los niveles de maduración necesarios para la comprensión de la historia o la geografía o de los resultados de aprendizaje. Un tercer tipo de preguntas se refieren a los contextos de aprendizaje (escolares, familiares, sociales...), y a la adaptación de la enseñanza de las ciencias sociales a dichos contextos. También existen preguntas dirigidas al conocimiento de lo social, a las aportaciones de las ciencias sociales a la enseñanza, a los contenidos que se enseñan y a los materiales curriculares con que se vehiculan y a los propósitos, finalidades o usos del conocimiento social, geográfico e histórico escolar. Y, sin duda, preguntas de investigación sobre todos y cada uno de estos ámbitos y de otros ámbitos a los cuales se ha pretendido dar respuesta desde la didáctica de las ciencias sociales.

Estas respuestas conforman una espiral cada vez más compleja, pero cada vez de mayor riqueza. El crecimiento y los avances son evidentes y lo demuestran: a) los simposios de la propia Asociación y los textos publicados por ella en colaboración con distintas universidades españolas; b) el gran incremento de investigaciones financiadas a distintas universidades y grupos de investigación; c) el crecimiento en el número de tesis doctorales defendidas; d) las publicaciones periódicas, entre ellas Enseñanza de las Ciencias

Sociales, revista cuya propiedad comparten los Institutos de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la Universidad de Barcelona y la propia Asociación; y e) el importante número de congresos, másteres o doctorados que se han realizado y se están realizando, entre otras cosas.

A lo largo de este proceso, parece que ya no somos tan dependientes de los métodos de las ciencias experimentales ni del conocimiento generado por las llamadas ciencias referentes o por el resto de ciencias de la educación. Somos un colectivo que tiene sus problemas específicos, que se formula sus propias preguntas, que construye conocimientos sobre las ciencias sociales que se enseñan y sobre la formación de su profesorado y que posee una investigación claramente diferenciada de la de otras áreas de conocimiento. Nuestro campo de actuación está en la enseñanza y en la formación del profesorado de ciencias sociales en todas las etapas educativas, y también en la educación formal y no formal.

Ya nadie duda, después de un debate de muchos años, que existe un campo propio e independiente. Es cierto que se sigue librando una batalla en muchas universidades con los departamentos de historia o de geografía, para establecer un espacio propio en los postgrados, másteres o doctorados, o en el propio máster de formación del profesorado de ciencias sociales. Pero la misma existencia del área y la creciente producción científica han acabado imponiendo un campo bien definido que ha permitido la consolidación de un colectivo científico de didactas de las ciencias sociales. Colectivo que inició su vida hace, en términos históricos, muy pocos años, pero que tiene ya más de veinticinco años de vida y esperemos que, en el futuro, tenga muchos más.

Bibliografía

Anguera, C.; Santisteban, A. (2013). Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 73, 81-89.

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté.* París: INRP.

Barton, K.; Levstik, L. (eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Barcelona. ICE-Universidad de Barcelona/Horsori, 33-51

Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.

Boixader, A. (2004): *Innovació en el currículum de Ciències Socials i formació del professorat. Una recerca-acció.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Bravo, L. (2002): *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 6, 49-60.

Casas, M.; Bosch, D.; González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 4, 39-52.

Castañeda, M.C. (2013). *Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Estudio de Casos.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Coudannes, M. (2013). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Crocco, M. (ed.) (2005). *Social Studies and the Press: Keeping the Beast at Bay?* Greenwich CT.: Information Age Publishers.

Dalongeville, A. (2006): *Enseigner l'histoire à l'école*. París : Hachette.

Debord, G. (1976). *La sociedad del espectáculo.* Madrid: Castellote. Primera edición en francés de 1967.

Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos.* Barcelona: Paidós. Primera edición de 1910.

Dhand, H. (1994). Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teacher. *Canadian Social Studies,* Vol. 28 (4).

Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero, Á. (eds.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales.* Lumen. Barcelona.

Evans, R.W.; Saxe, D.W. (eds.) (1996), *Handbook on Teaching Social Issues.* Washington: NCSS.

Ferro, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero.* México: Fondo de Cultura Económica. Original en francés de 1983.

González Amorena, M. P. (2008)*. Los profesores y la historia argentina. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

González Valencia, G (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones sociales y prácticas de enseñanza.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Hernández, L. (2013). *La enseñanza de las ciencias sociales en la formación professional de*

las estudiantes de maestra de educación infantil. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Hicks, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.

Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Llobet, C. (2005). *La formació inicial dels mestres d'educació primària de la UAB en didàctica de les ciències socials: un estudi de cas.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Martineau, R. (2002). La pensée historique… une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen, (pp. 281-309). Pallascio, R.; La-Fortune, L. (ed.). *Pour une pensée réflexive en éducation.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Nelson, J.L. (1991). Communities, Local to National, as Influences on Social Studies Education (pp. 332-341). Shaver, J.P. (1991), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan Publishing Company.

Newman, F.M. (1991). Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections between Theory and Practice (pp. 381-400). Voss, J.F.; Perkins, D.N. y Segal, J.W, (eds.): *Informal Reasoning and Education*, LEA. New Jersey: Hillsdale,

Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia.* (pp. 151-168). Barcelona: Horsori,.

Pagès, J. (2011). Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire? *Le Cartable de Clio,* vol. 11, pp.174-181.

Pagès, J.; Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica (pp. 91-127). Jara, M.A. (coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas.* EDUCO.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010a). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en educación primaria. Monográfico: Educar para a compreensão do tempo, *Cadernos CEDES,* 30 (n.82), 281-309. Brasil.

Pagès, J.; Santisteban, A. (2010b). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.

Pagès, J.; Santisteban, A. (2011a). Enseñar y aprender ciencias sociales (pp. 23-40). Santisteban, A.; Pagès, J. (coords.) *La Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar.* Madrid: Síntesis.

Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.) (2011b). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials.* Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Pagès, J.; Santisteban, A. (2011c). Enseigner et apprendre l'histoire en Catalogne (pp. 359-

376) Ethier, M-A.; Lefrançois, D.; Cardin, J-F. (dirs.), *Enseigner et apprendre l'histoire*. *Manuels, enseignants et élèves.* Québec/ Canadá: Presses de l'Université Laval.

Parker, W.C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education (pp. 65-80). Levstik, L.S.; Tyson, C.A. (ed.), *Handbook of Research in Social Studies Education.* Routledge, New York/London.

Riera, F. (2004): *Què saben i què han après les estudiants de mestra de primària per ensenyar ciències socials? Un estudi de cas sobre la formació inicial en didàctica de les ciències socials a Blanquerna-URL.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Ross, E. W. (2000). Alienation, exploitation, and connected citizenship. *Theory and Research in Social Education,* 28(3), 306-310.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. Cajani, L.(ed.), History Teaching, Identities and Citizenship (pp. 13-34). *European Issues in Children's Identity and Citizenship,* 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books.

Sant, E.; Santisteban, A.; Pagès, J. (2013). How can we contribute to intercultural education through the teaching of history? En Wojdon, J. (ed.). *Cultural and Religious Diversity and its Implications for History*. Publicación de la International Society for History Didactics. Schwalbach/Ts. Deutschland: Wochenschau Verlag.

Santisteban, A. (2005): *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada,* 14, 34-56.

Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad, (pp. 65-84). Santisteban, A.; Pagès, J. (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria.* Madrid: Síntesis.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica (pp. 277-286). De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales.* Sevilla: Díada. Vol.II.

Santisteban, A. (2013). Le traitement de la diversité à l'école dans l'enseignement des sciences sociales, de l'histoire et de la géographie (pp. 185-194). Falaize, B.; Heimberg, Ch.; Loubes, O. (dir.). *L'école et la nation.* Lyon: Ens Éditions.

Santisteban, A. (2013). Teaching the history of Catalonia: past, present and "futures". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol.11.2, 33-42.

Santisteban, A.; González-Monfort, N.; Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico (pp. 115-128). Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.* Zaragoza: Ins-

titución Fernando el Católico / AUPDCS.

Santisteban, A.; González Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero Á. (eds.), Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social, Guadalajara: AUPDCS/UAH, 761-770. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/publiGDJA.pdf

Santisteban, A.; Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53, 15-31.

Shaver, J.P. (1991), Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. New York: MacMillan Publishing Company.

Shaver, J. P. (2001). La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales. Arredondo, C.; Bembo, S. (comp.). La formación docente en el Profesorado de Historia. Rosario: *Homo Sapiens,* 41-59.

Thornton, S.J. (2008). Continuity and change in social studies currículum (pp. 15-32). (pp. 65-80). Levstik, L.S.; Tyson, C.A. (ed.), *Handbook of Research in Social Studies Education.* Routledge, New York/London.

Zenobi, V. (2012): *Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

El currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía

WHAT CAN HISTORY AND THE SOCIAL SCIENCES CONTRIBUTE TO CIVIC EDUCATION?

LINDA S. LEVSTIK

University of Kentucky

In 1993, Vivian Paley, an early childhood educator, suggested that classrooms should offer students a safe environment in which to negotiate shared public spaces (p. 34). Paley argued that democratic citizenship developed best when students learned how to protect and celebrate diversity without losing the sense of connection and unity that makes sharing public spaces possible (Appiah, 2006; Cooper, P., 2011; Levstik & Barton, 2004; Selman, 2003). This most fundamental of civic expectations in a pluralist democracy locates citizenship within the "architecture of social institutions" (Thompson, 2012) and focuses attention on citizens living *in community* with diverse others. Although all social institutions influence civic life at some level, schools have a special role in civic education. As John Dewey (1899) once described it, "democracy has to be born anew every generation, and education is its midwife" (p.15). In considering the forms that midwifery might take, today's civic educators struggle with what Parker (2003) calls the "central citizenship question of our time . . . : *How can we live together justly, in ways that are mutually satisfying, and which leave our differences, both individual and group, intact and our multiple identities recognized*?" (p.33).

This turns out to be rather a tall order, more often aspired to than achieved. Developing respect for and willingness to work with diverse others, uniting that interest with democratic principles, engaging in dialogue about what constitutes a humane and ever-evolving common good and taking action in support of social justice are all behaviors attributed to enlightened, informed and engaged citizens (Aitken & Sinne-

ma, 2008; Barton & Levstik, 2008; Cooper, P., 2011; Ladsen-Billings, 2000; Paley, 1994; Parker, 2003). The extent to which disciplinary study contributes to civic engagement continues to be the subject of considerable debate and discussion (Arthur, Davies & Hahn, 2008; Levine, 2013).

To begin with, any discussion of preparing students for democratic life must address the increasingly complex communities populating public spaces. In pluralist democracies not all students are citizens nor will they all become so. Instead, students may have refugee status. Their parents may have guest-worker or international student status. Some may be undocumented; others will return to their home country before they complete their education. Some students have dual citizenship. Recent scholarship acknowledges this complexity, although finding a term that best captures educational aims and communicates those aims to different publics has proven difficult (Levine, 2013). In the U.S., Parker (2003; 2008) uses "teaching democracy," and emphasizes learning to talk or deliberate (p.76). In New Zealand, Hedges and Lee (2008) argue that for the development of increasingly "competent and confident learners and communicators. . .secure in their sense of belonging and in the knowledge that they make a valued contribution to society" (p.13). The editors of the Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy (Arthur et al., 2008), use the term citizenship education but acknowledge that "democracy, citizenship and citizenship education are complex, dynamic and controversial" (p.1). National surveys in the United States indicate that no current terminology quite communicates these ideas to the general public Levine (2013). Overall, current scholarship argues for helping students learn to protect and celebrate diversity as well as sustain the sense of connection and unity that makes living justly in community possible, citizen or not (Appiah, 2006; Aitken & Sinnema, 2008; Barton & Levstik, 2004; Cooper, P., 2011; Iverson & James, 2011; Selman, 2003). Recognizing the limitations of any label, I use "civic education" to designate curriculum and instruction in publically funded schools aimed at preparing young people to become informed, engaged participants in the multiple communities to which they may belong.

There is much that could be said about the various ways in which public schools might take up this work, but I focus here on disciplinary contributions to civic education, specifically history and the social sciences. *The Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (Arthur et al., 2008) and the new College, Career, and Civic Life (C3) (NCSS, 2013) framework for social studies in the United States are instructive in this regard. Both identify history and at least some of the social sciences as important to civic education. The *Handbook* provides an international perspective on issues related to "citizenship education," including history and political literacy. The C3 framework offers a national perspective on "civic life" with emphasis on civics, economics, geography and history. These provide "the intellectual context for studying how humans have interacted with each other and with the environment over time" based on "a common belief that our democratic republic will not sustain unless students are aware of their cultural and physical environments; know the past; read, write, and think deeply; and

act in ways that promote the common good" (NCSS, 2013, pp. 29, vii). In support of these goals, the framework includes an "inquiry arc" that draws on disciplinary skills, concepts and content as the central pedagogy for civic education (NCSS, 2013, p. xvii). That democracy will crumble without disciplinary foundations and that inquiry should be a primary methodological approach to prepare students for civic life are common claims that require examination, beginning with the disciplinary foundations of civic education.

Disciplinary Foundations of Civic Education

Claims that studying history or any other social science lead students to think more critically about the social world or contemporary problems or lead them to act in ways that promote the common good lack empirical grounding (Barton & Levstik, 2004; James, 2012). It is not that students cannot recognize and contextualize different perspectives, evaluate evidence, build evidence-based interpretations, identify contemporary issues, make connections between past and present, or take informed civic action based on such study. Quite the contrary, as decades of research have shown (Barton & Levstik, 2004; Davis, Yeager & Foster, 2001; Hahn, 1998; Hess, 2009; Lee, 1984; Levine, 2013; Levstik, 2012; Sexias, 2006; vanSledright, 2002; Wineburg, 2001). Rather, we cannot reliably predict these outcomes based on traditional or inquiry-based forms of disciplinary study. Exposing students to information about various disciplines or teaching them to engage in the practices of professional historians and social scientists and "hoping that students will deduce . . . overarching themes" has not been shown to produce the civic results claimed for these disciplines (Barton & Levstik, 2008, p.356). In general, transfer of skills and concepts remains a challenging process (Barton & Levstik, 2008; Bransford, Brown & Cocking, 1999; Youniss, Levine & Hamilton, 2009; Saye & Brush, 2005). Teaching about events relevant to the present, but not making those connections explicit, for instance, is unlikely to support transfer from past to present circumstance. This is not to say such connections cannot be made, but that some combinations of instructional purposes and practices or *stances*, appear more likely to support transfer and produce civic outcomes than others (Arthur et al.,, 2008; Avery, 2002; Banks & Nguyen, 2008; Berman, 1997; Hahn, 1998; Hess, 2009; Levine, 2013; Levinson, 2012; Parker, 2003; Wade, 2007). As an example, investigating the impact of new communication technologies at different times and in different parts of the world and then engaging in deliberation regarding the uses and abuses of such technologies in the present might better support civic aims than an investigation into the question of who invented wireless telegraphy. Both might be interesting questions to pursue, could introduce or reinforce disciplinary content and skills and engage students in inquiry, but the former is more directly applicable to democratic decision-making.

Inquiry and Civic Education

Inquiry, too, is an intellectual and pedagogical tool with civic potential but without inherent civic purpose. Inquiry's usefulness depends on the questions to which it is

directed, the degree to which evidence supports answers or interpretations drawn from such study, the connections made between investigation and deliberation about the common good and the extent to which the results of inquiry lead to informed civic engagement (James, 2012; Cooper, H., 2002; Levine, 2013; MacDonell, 2006; National School Climate Center, 2012). Without teacher's calling attention to the civic goals of disciplined inquiry, there is little evidence that students will make that leap on their own (Barton & Levstik, 2004).

Inquiry can be *disciplined* in two ways: When it is systematic and when it draws on disciplinary ways of knowing. Disciplined inquiry advances civic aims when it explicitly addresses what it means to be human and humane. How can students learn to live humanely and "justly, in ways that are mutually satisfying, and which leave our differences, both individual and group, intact and our multiple identities recognized" if they have not had opportunities to think deeply about what it means to be human across time, place and circumstance (Parker, 2003, p.33)? Questions about humans interacting with the environment, with other humans and with ideas cut across all the disciplines and are fundamental to civic life: How do we deal with forced migrations, genocides, boundary disputes, ethnic, racial and religious discrimination? Do we welcome strangers in our midst, or identify them as alien? How do we respond to homelessness, chronic unemployment, and violence? Surely if students must negotiate across differences and around complex public issues, now and in the future, they benefit from investigating pattern and variation in human experience, considering how people's backgrounds influence their perspectives, analyzing human/environmental interaction, comparing philosophies behind different political and economic systems, examining differential agency and learning a democratic discourse that would prepare them to live more humanely in a world of infinite need, finite resources, and complex relationships. Memorizing presidents in order, or the reigns of kings and queens does not fit easily into a curriculum that addresses these issues. As a result, teaching with civic purposes in mind suggests significant reorganization of the curriculum around powerful, compelling questions that draw on the disciplines in ways that include "talking and listening in reasonably diverse groups about public issues" (Levine, 2013, p.14.). An emerging body of research suggests just how important these skills can be. In 2012, a study of the connections between civic health and unemployment identified civic engagement embedded in dense associations among citizens as a predictor of communities' resilience against unemployment (Kawashima-Ginsber, Lim & Levine, 2012). That people collaborate for all sorts of reasons —not all in the best interests of a pluralist democracy— suggests educating, not just for collaboration, but for *enlightened* collaboration (Parker, 2003; 2008).

Enlightened civic engagement not only involves students in investigating and deliberating about the democratic values that sustain a pluralist democracy or participating in democratic civic association, and reflecting on those experiences, but also inquiring into the kinds of individual, collective and institutional agency that sustain and challenge democratic values, Evidence of the pivotal importance of collective and institu-

tional agency in such civic engagement suggests careful attention to this concept (Levine, 2013). In a survey of over 1500 American adults, Rosenzweig and Thelen (2000) found demographic differences in how people accounted for historic change, with some attributing change to individual (and generally heroic) agents —while others put more emphasis on collective agency— civil rights groups, unions, and the like. Kawashima-Ginsber et al. (2012) research suggests that civic engagement might be better supported by more attention to collective agency —the development of "dense associations" across public and private vectors (p.15).

There are two complementary approaches to employing disciplined inquiry in these ways. An example of the first can be seen in *World History for Us All* (Dunn, 2014), an on-line program designed to reorganize the world history portion of the social studies curriculum for humanistic and civic purposes. In an introduction to the program, the on-line site includes this statement:

> Denied knowledge of one's roots and of one's place in the great stream of human history, the individual is deprived of the fullest sense of self and of that sense of shared community on which one's fullest personal development as well as responsible citizenship depends (Dunn, 2014).

Arguing for a "global citizen" as the ultimate aim of civic education for middle and secondary students, program developers offer a curriculum that "emphasizes the history, problems, and challenges that humans have shared simply because they are humans." Designed around three essential questions regarding how people interact with the environment, other people and ideas and connected by themes emphasizing, for instance, the uses and abuses of power, wealth and poverty, and expressing identity, *World History For Us All* aims at helping students better understand the ways people have arranged to live together, the consequences of such arrangements and their applicability to civic responsibility (Dunn, 2014.).

Note that the essential questions focus on what it means to be human across time and place while the themes introduce issues related to being humane. In investigating humans and the environment, for instance, students examine how humans changed and have been changed by their environments. Each theme provides a lens through which students examine this concern. By investigating human/environmental interaction in terms of power relationships, economic impact, and values, for instance, students build up sufficient background to examine current manifestations of humans interacting with the environment. Rather than simply assume students will make this transfer on their own, though, the curriculum explicitly connects past and present, space and place, and involves students in deliberations about humane civic engagement with the world.

Another approach to disciplinary inquiry for civic aims begins the other way round with a present dilemma, either one students identify or one the teacher introduces. Students examine past and present manifestations of that dilemma, deliberating about possible civic action, and then take action. This approach tends to fit more easily in

integrated social studies settings rather than in separate courses in the disciplines, in alternative educational settings such as *YouthBuild* (www.Youthbuild.org) or in service projects similar to those that are part of International Baccalaureate programs (www.ibo.org), and especially in early childhood and primary school settings (Levstik, 2013).

In primary schools, for instance, the emphasis on examining what it means to be human and using that study to act more humanely is generally couched in the language of *care* and grows from young children's need to work out differences in the classroom (Angel, 2004; Evans, 2010; Levstik, 2013). Bardige (1988) identified this as "finely human" thinking through which teachers help students "to see and understand the realities, complexities and laws of the world" but must also help students "to hang on to their moral sensitivities and impulses" (p. 104) These patterns establish the grounds for negotiating a classroom-based common good as well as for discussing how such standards might apply in the world outside the classroom. As a sizable body of research suggests, primary children can draw on intellectually accessible resources, whether children's literature, material culture or interviews with community members as sources for their inquiries (Alleman & Brophy, 2001; Cooper, H., 2002; Paley, 1993). Children who learn disciplined ways of thinking do so to better understand their world, not simply to share the practices of professional historians or geographers (Levstik, 2013). Making the leap from disciplinary ways of knowing to civic engagement, however, requires explicit attention to connecting disciplinary study to current civic issues and examining those issues in terms of available agency and constraints on that agency so that students can identify appropriate interventions and associations that might be employed in initiating or responding to change (Levstik & Henderson, in press, MacDonell, 2006; Paley, 1993; Wade, 2007). Such an approach makes the disciplines central to enlightened civic engagement.

References

Aitken, G. & Sinnema, C. (Eds.) (2008). *Effective Pedagogy in Social Sciences/Tikanga a Iwi: Best Evidence Synthesis Iteration.* Wellington, New Zealand: New Zealand Ministry of Education.

Alleman, J. & Brophy, J. (2001). *Social Studies Excursions, K-3. Book one.* Portsmouth, MA: H: Heinemann.

Angell, A. (2004). Making peace in elementary classrooms: A case for class meetings. *Theory and Research in Social Education,* 32(1), 98-104.

Appiah, K.A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: Norton.

Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (Ed.)(2008). *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy.* London: Sage.

Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.) *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). London: Falmer Press.

Avery, P. (2002). Teaching tolerance: What research tells us. Social Education, 66, 270-275.

Banks, J. & Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education: Historical, theoretical and philosophical issues. In L.S. Levstik & C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 137-154). New York: Routledge.

Bardige, B. (1988). Things so finely human: Moral sensibilities at risk in adolescence. In C. Gilligan, J.V Ward, & J.M. Taylor (Eds). *Mapping the moral domain* (pp. 87-10). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Barton & Levstik (2004). *Teaching History for the Common Good*. New York: Routledge.

Berman, S. (1997). *Children's Social Consciousness and the Development of Social Responsibility*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (Eds.) (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy.

Cooper, H. (2002). *History in the Early Years (2nd edition).* London: RoutledgeFalmer.

Cooper, P. (2011). *The Classrooms All Young Children Need: Lessons in Teaching from Vivian Paley.* Chicago: University of Chicago Press.

Davis, O.L., Yeager, E., Foster, S. (Eds.)(2001). *Historical Empathy and Perspective-Taking in the Social Studies.* New York: Rowman & Littlefield.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education.* New York: Macmillan.

Dunn, R. (2014). *World History for Us All* retrieved on 3/27/14 at http://worldhistoryforusall.sdsu.edu/shared/thinking.php

Evans, R. (2010). *Can getting young children civically engaged create actual civic change?* National Children's Museum web page. Retrieved from: http://www.ncm.museum/learning-center/start/civic-engagement/can-getting-young-children-civically-engaged-create-actual-civic-change

Hahn, C. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education.* N.Y.:SUNY Press.

Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. N.Y.: Routledge.

Hedges, H. & Lee, D. (2008). Early childhood. In G.Aitken & C. Sinnema (Eds). *Effective Pedagogy in Social Sciences/Tikanga a Iwi: Best Evidence Synthesis Iteration* (13-14). Wellington, New Zealand: New Zealand Ministry of Education.

Iverson, S., & James, J. H. (2011). Songs of citizenship: The use of music in the classroom. In J. K. Dowdy & S. Kaplan (Eds.). *Teaching Drama in the Classroom: A Toolbox for Teachers*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

James, J. H. (2012). *Critical Service-Learning and Community Building in the Primary Gra-*

des. Paper presented at the annual meeting of CitizEd, York, England.

Kawashima-Ginsber, K., Lim, C. & Levine, P. (2012). *Civic Health and Unemployment II: The Case Builds.* Retrieved on 1/27/14 at http://ncoc.net/unemployment2.

Lee, P. J. (1984). Why learn history? In Alaric K. Dickenson, Peter J. Lee, and Peter J. Rogers (Eds.). *Learning History* (pp-1-19). London: Heinemann Educational.

Levinson, M. (2012). *No Citizen Left Behind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Levstik, L.S. (2013). Learning to work it out: Social education for young students. In R. Reutzel (Ed.). *Handbook of Research-Based Practice in Early Education* (pp. 395-412). New York: Guilford Press.

Levstik, L.S. & Henderson, A.G. (in press). A human dependence on things: Fifth-graders' conceptions of human intelligence, innovation and agency. In Éthier, M.-A. & E. Mottet (dir.) (prévu 2014). *De nouvelles voies pour la recherche et la pratique en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté.* Bruxelles: De Boeck.

National Council for the Social Studies (2013). Social Studies for the Next Generation: Purposes, Practices, and Implications of the College, Career, and Civic Life (C3) *Framework for Social Studies State Standards.* Bulletin 113. Silver Spring, Maryland: NCSS.

MacDonell, C. (2006). *Project-Based Inquiry Units for Young Children: First Steps to Research for Grades Pre-K2.* Worthington, Ohio: Linworth Publishing.

National School Climate Center (2012). *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools.* Gould, J. (Ed.) The Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania and the Campaign for the Civic Mission of Schools. Retrieved from: http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/Guardian_of_Democracy_web.pdf

Paley, V. (1993). *You Can't Say You Can't Play.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Parker, W. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life.* New York: Routledge.

Parker, W. (2008). Knowing and Doing in Democratic Education. In L. Levstik and C. Tyson (Eds.). *Handbook of research in social studies education* (pp. 65-80). New York: Routledge.

Rosenzweig, R. & Thelen, D. (2000). *The Presence of the Past: Popular Uses of the Past in American Life*. N.Y.: Columbia University Press.

Saye, J. & Brush, T. (2005). The persistent issues in history network: Using technology to support historical inquiry and civic reasoning. *Social Education,* 69 (4), 168-171.

Selman, R. (2003). *The Promotion of Social Awareness: Powerful Lessons from the Partnership of Developmental Theory and Classroom Practice.* New York: Russell Sage Foundation.

Sexias, P. (Ed.) (2006). *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto: University of Toron-

to Press.

Thompson, M. (2011). The limits of liberalism: A republican theory of social justice. *International Journal of Ethics,* 7, 3-4.

VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School.* N.Y.: Teachers College Press.

Wade, R. (2007). *Community Action Rooted in History.* Bulletin 110. Silver Springs, Maryland: NCSS

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Youniss, J., Levine P., & Hamilton, L. (2009). *Engaging Young People in Civic Life.* Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

YouthBuild U.S.A. Retrieved on 2/27/14 at www.Youthbuild.org.

EL CURRÍCULO Y LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, DE LA GEOGRAFÍA, DE LA HISTORIA Y DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

MIGUEL A. JARA

Universidad Nacional de Comahue (Argentina)

AGNÈS BOIXADER

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Pensar-*nos* en este contexto. Algunas notas

En la actualidad, las sociedades han experimentado cambios y transformaciones profundas en sus diferentes modos de hacer y pensar la política, la economía, la cultura, la ciencia, la tecnología y la educación, entre otros. Vivimos en un tiempo que interpela las certezas heredadas de la modernidad y ponen en evidencia los límites de sus supuestos básicos, referidos a las formas de conocer y a la idea de progreso que nos permitió relacionarnos con el mundo y la razón.

La segunda mitad del pasado siglo XX inaugura una época de tensiones entre los discursos y prácticas sociales que, hacia la década del setenta, comienzan a consolidarse como tendencias en el pensamiento científico en una contingencia de perspectivas. Existe una vasta literatura proveniente de diversos estudios, reflexiones y debates que han coincidido en advertir que vivimos en un tiempo de cambios acelerados y efímeros (Bauman, 2007), al punto de no dimensionar la espesura y densidad de su contenido. Ya en 1994, el historiador británico Eric Hobsbwam denominó a nuestro

tiempo "tiempo de barbarie", producto de una sociedad sin reglas de civilización. Al intentar responderse sobre el origen de este presente más que complejo, efímero e inasible y sobre las razones de la construcción de una sociedad humana de "ciento cincuenta años de grave declinación" señaló como causas el incremento de la violencia y el quiebre de los sistemas morales, entre otras. El historiador británico, con una clara lucidez, recorre dramática y dolorosamente todo el siglo XX: las dos guerras mundiales, las dictaduras en Europa, la guerra fría, las dictaduras militares de la década del '70 en América Latina, el uso político de la tortura y las guerras civiles más próximas con sus nuevos enemigos y sus amenazas químico-biológicas. Sostiene, finalmente, que "hemos aprendido a tolerar lo intolerable" (Hobsbawm, 1994, pp. 117-129).

Un tiempo que, como opina Tzvetan Todorov (2000), va entrando en la historia como "siglo de las tinieblas", a diferencia del siglo XVIII que había entrado en ella como "el siglo de las Luces". Un nuevo escenario se abre con la emergencia de nuevos acontecimientos, nuevas formas sociales de relacionarse, con nuevos actores, que demanda de nuevos análisis e interpretación para comprender la dinámica del presente.

Un tiempo en el que, como afirma Fontana (2013), la idea de progreso, heredada de la Ilustración, está presentando evidencias de fracaso, al menos en lo económico, anunciado un retroceso evidente de los logros sociales. La misma idea de progreso, en la que nos hemos educado históricamente, haciéndonos pensar que cualquier futuro sería mejor que el pasado, casi sin necesidad de esfuerzo individual o colectivo, ha caducado. Seguramente la crisis del 2007-2008 no fue un accidente sino la "lógica y natural consecuencia de una política dedicada a favorecer exclusivamente los intereses de los más ricos" (Fontana, 2013, p.14) y tal vez sea el momento para ensayar nuevas formas de movilización social, que contrarresten ese poder. Es posible que esas 'nuevas formas' de poder y contrapoder pasen irremediablemente por procesos de difusión que requieren el uso de redes sociales, tal como afirma Castells (2012) en *Redes de indignación y esperanza*:

> "Los movimientos sociales han sido y siguen siendo las palancas del cambio social [...] La comunicación a gran escala ha experimentado una profunda transformación tecnológica y organizativa con el auge de lo que he denominado autocomunicación de masas, basada en redes horizontales de comunicación [...]. Este es el nuevo contexto, en el corazón de la sociedad red como nueva estructura social, en la que se están formando los movimientos sociales del siglo XXI" (p.209-211).

De las palabras de Castells, se puede deducir fácilmente que el nuevo contexto requiere replantear los contenidos disciplinares a enseñar, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las finalidades que nos orientan.

Dice Wallerstein en *Las incertidumbres del saber* (2005):

> "No podemos conocer el presente, no podemos conocer el pasado, no podemos conocer el futuro. ¿Qué lugar nos queda, entonces? Más específicamente, ¿qué lugar les corresponde a las ciencias sociales, que supuestamente se dedican a explicar la realidad social? Les corresponde una posición muy difícil, diría yo. Pero no sin recursos que nos permitan abonar posibles interpretaciones. Si consideramos

> la incertidumbre como la piedra angular para construir nuestros sistemas de saber, quizá podamos construir concepciones de la realidad que, aunque sean por naturales aproximativas y nunca deterministas, serían herramientas heurísticas útiles para analizar las alternativas históricas que nos ofrece el presente en el que vivimos" (p.12).

Hobsbawm, Todorov, Bauman, Fontana, Castells y Wallerstein son algunos de los tantos intelectuales que han reflexionado sobre el presente vivido, frente a los cambios que experimentamos como sociedades. Podríamos citar otros, sin embargo, a los efectos del presente trabajo, nos interesa presentar algunos semblantes generales que operan como posible radiografía de las herencias del pasado siglo XX.

Nos encontramos con una nueva práctica en cuanto a la construcción del conocimiento y a las nuevas formas de conocer y sus finalidades. Sostiene Graciela Funes (2013) que:

> "la complejidad en las formas del conocimiento del mundo social y la vertiginosidad y aceleración de estos tiempos proponen como estrategia de investigación a la hibridación. Matei Dogan y Robert Pahre (1993) señalan que la noción de hibridación denota recombinar fragmentos de ciencias a partir de nexos que son pasarelas entre disciplinas, esos nexos se materializan a través de los conceptos y del intercambio o la interacción entre teorías y métodos que aportan a la fecundidad de la temática que se analiza" (Funes, 2013, p.17).

Desde este punto de vista, el presente está abierto a la lectura desde múltiples perspectivas que nos posibilitan dialogar con el conocimiento, en la medida en que pensemos la realidad como problema y sus interpretaciones como posibilidades de repensar el conocimiento. Esto es, en el campo educativo, cuestionar lo instituido para construir nuevas certezas que orienten la formación.

Finalmente, y de acuerdo a nuestro interés, nos queda por situar el sistema formador en este contexto. La vertiginosidad de los cambios, como brevemente dijimos, deja al desnudo las certezas con las que se vivía y evidencia la crisis de proyectos colectivos. Son épocas de nuevas configuraciones en contextos diferentes, que debemos analizar y decodificar. En este sentido, el sistema educativo tiene un gran protagonismo. La posibilidad de mirar-*nos* en los procesos de la construcción de diseños curriculares, que de modo prescriptivo u orientador han marcado prácticas educativas no sólo en la escuela secundaria, sino también en la universidad, se presenta como una valiosa opción para dimensionar los límites y las posibilidades en la formación en las ciencias sociales, la historia, la geografía y la educación ciudadana, en los actuales escenarios.

2. La formación en ciencias sociales, geografía e historia y educación para la ciudadanía.

Existe una profusa bibliografía referida a la formación del profesorado, el currículo y las prácticas docentes, entre otras dimensiones, que abordan un conjunto de problemas en el campo de la Didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la Geografía. También una comunidad de especialistas, que se preocupan y ocupan por la

enseñanza de las disciplinas del campo de lo social. Investigaciones realizadas, desde perspectivas críticas, han contribuido al desarrollo conceptual en el campo a la vez que han promovido respuesta y nuevas preguntas a viejos y nuevos problemas en la enseñanza y el aprendizaje como así también en la formación inicial del profesorado en diversos contextos.

Para el caso que nos ocupa, la formación inicial del profesorado en ciencias sociales, geografía e historia y educación para la ciudadanía, encontramos varias investigaciones tanto en nuestro país —Argentina— como en otras latitudes. Para la región del cono sur de América se destacan los trabajos de diversos equipos de investigación. En Argentina, por ejemplo, los equipos que integran APEHUN[1] (Asociación de Profesores de Enseñanza de la historia de Universidades Nacionales), en Colombia los que integran la RCGIDCS[2] (Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las ciencias sociales), y también en Brasil, Chile y otros países que han contribuido al avance en el campo de la didáctica específica. Para el caso Europeo, en España la AUPDCS (Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las ciencias sociales) y GREDICS en Barcelona[3] (Grupo de Recerca en Didáctica de les Ciencies Socials) se destacan por su importante desarrollo en las últimas décadas, por nombrar sólo algunos.

La formación inicial y la formación continuada del profesorado han sido y son una preocupación básica para la mejora de la enseñanza y han sido objeto de varias investigaciones, aunque deberíamos afirmar, como hace Pagès (2004), que estas investigaciones no han tenido una expresión o impacto coherente en las políticas ministeriales o en las reformas de los estudios universitarios.

En una reciente producción coordinada por Zamboni y Guimarães Fonseca (2008), obra colectiva de autores pertenecientes a países como España, Portugal, Brasil y Argentina, se retoman algunas reflexiones y debates sobre experiencias en la formación inicial y continuada del profesorado de historia.

Los contextos en los que se lleva a cabo la formación del profesorado son fundamentales. Es importante analizar los cambios sociopolíticos y culturales que inciden en los programas de formación. La relación teoría-práctica debe dar coherencia a la formación para aprender a enseñar en cada contexto. En todo caso, la relación teoría-práctica debe ser totalmente diferente a la visión que evidencia una "relación prioritaria de los cuerpos teóricos sobre la práctica, vista como transferencia final de la teoría" (Pruzzo de Di Pego, 1999, p. 36)

Para Benejam (2002), la relación teoría-práctica no se ha caracterizado por su fluidez:

> "contrariamente a lo que ocurre en el terreno de la medicina o de la técnica, en el campo de la educación perdura con obstinación el divorcio entre teoría y práctica.

[1] Asociación que publica RESEÑAS de la enseñanza de la historia, en el cual se pueden encontrar diversas producciones de la región y en Europa. http://www.apehun.com.ar/

[2] Se puede encontrar mayor información en http://redcolombianadcs.blogspot.com.ar/

[3] Los Institutos de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona y el de la Universidad de Barcelona, publican anualmente Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación. http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss12/

> Esta situación justifica el descrédito de los teóricos debido a su inoperancia, y el de los prácticos, incapaces de justificar con rigor su acción" (p.93).

Coincidimos con esta idea, en tanto es una de las problemáticas visibles en la formación del profesorado, puesto que:

> "no es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia" (Pagès, 2004, p.156).

Esta situación es bastante generalizada en la formación universitaria en Argentina. Un dossier dedicado a este tema en la revista[4] de APEHUN permite adentrarnos a diferentes experiencias formativas, pero con un punto en común: una vez aprobadas las asignaturas "históricas" —según el plan de correlatividades—, se pasa a las asignaturas "pedagógicas". En la medida en que se siga pensando que basta con el saber disciplinar para enseñar, pocas son las posibilidades de cambios en la formación del profesorado y la didáctica seguirá quedando relegada al último semestre del último año del trayecto formativo. Persiste la idea de que para enseñar basta con saber lo que se debe enseñar y ese saber se reduce al contenido empírico-histórico. Ello se ha convertido en el lugar común en el discurso de muchas personas relacionadas o no con el campo educativo (Pagès, 2004).

Formar para la enseñanza de un conocimiento particular como lo es la historia y las ciencias sociales, requiere pensar profundamente no sólo en los aspectos referidos a un objeto que en sí mismo es inacabado, sino también en cómo ese objeto se aprende a enseñar en contextos y situaciones singulares. Es aquí donde la didáctica cumple un rol central. Lo que sigue es claro y preciso en este sentido:

> "La didáctica de la historia pretende dar respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Pero, ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico" (Pagès, 2004, p.158).

¿Cómo formar a profesores y profesoras en los actuales contextos?, ¿Cuáles deberían

[4] Reseñas de la enseñanza de la historia, APEHUN, N°2 noviembre de 2004. Universitas, Córdoba – Argentina. Consultar en www.apehun.com.ar

ser los saberes que se impartan en la formación inicial?, ¿Cómo construir la enseñanza metodológicamente?, ¿Qué currículum, qué contenidos, qué objetivos, para qué formación? Nadie, seguramente, tiene la respuesta. Son prácticas que se construyen en una formación en contexto y aventuran más posibilidades que límites. Formar para enseñar debe pensarse para futuros no sólo probables, sino deseables. Ello supone una práctica ético-política, que se fije como objetivo solucionar los problemas, tensiones y contradicciones del oficio de enseñar en un escenario complejo.

Ubicados en la Norpatagonia de la República Argentina, nos interesa abordar algunos aspectos referidos a la formación inicial del profesorado de historia, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Por más de cuatro décadas, la unidad académica forma a profesores y profesoras en historia. El actual plan de estudio[5] vigente desde 1986 con algunas reformas, está organizado en 4 áreas de conocimientos disciplinares e historiográficos[6], dependientes del Departamento de historia de la Facultad de Humanidades. De las 29 asignaturas del plan —que reconoce un ciclo de formación común y un ciclo de formación específica para cada una de las titulaciones— sólo 4 corresponden a las asignaturas llamadas "pedagógicas", que son Psicología General y Evolutiva, Didáctica General y Especial, Problemas Fundamentales de la Educación y Prácticas Docentes y están ubicadas en el quinto año del Profesorado en historia. Todas dependientes de la Facultada de Ciencias de la Educación, 2 de ellas —que nos interesan a los efectos del presente trabajo— dependen del Departamento de Didáctica, el área de Didáctica de las ciencias sociales: Orientación Didáctica de la historia.

En este sentido, y en función de lo establecido en el plan de estudios, los y las estudiantes han cursado y aprobado las asignaturas correspondientes al Ciclo Introductorio y al Ciclo Profesional, cuyos objetivos se centran en la profundización de los contenidos específicos de la carrera, en el debate de las corrientes historiográficas propias de las asignaturas históricas, en el aprendizaje de métodos y técnicas apropiados, y en fomentar el espíritu crítico y el sentido histórico. En este contexto, los y las estudiantes que acceden al último curso cuentan con elementos mínimos e indispensables para la realización y puesta en ejercicio de sus Prácticas Docentes, en una institución educativa de nivel medio o superior. Subyace, en este sentido, una concepción aplicacionista

[5] Decimos actual porque desde la fundación de la UNCo, la carrera del profesorado y licenciatura en historia ha sufrido importantes modificaciones. Las investigaciones realizadas por Susana Barco y su equipo son una clara radiografía de los procesos de reformas. Las autoras trabajaron, en uno de sus proyecto de investigación (2000-2003): "Disciplinas universitarias: su constitución desde los profesores de las carreras del profesorado y licenciatura en historia de la U.N.Co", el análisis de los planes de estudios de ambas carreras —licenciatura y profesorado— en historia, en dos períodos institucionales: período de Intervención, de dictadura militar (1974-1983) y período de Normalización Universitaria, del retorno a la vida en democracia (1983-1986), desde la realización de entrevistas individuales a profesores titulares o responsables de cada una de las cátedras del Departamento de historia de la UNCo.

Por la Ordenanza N°1272 del 13 de septiembre del 2013, la carrera de Profesorado y Licenciatura en historia, cuyo plan de estudio fue creado por la Ordenanza N° 96/85 y sus modificatorias, es diferenciada en dos tramos la formación (profesorado y Licenciatura), a solicitud de la Secretaria de Políticas Universitarias. Sin embargo esta diferenciación en la denominación del título no significó modificación de los espacios curriculares del plan de estudio, solo ha sido una mera formalidad.

[6] 1) Área General con orientaciones en: génesis del viejo mundo, antigua y clásica, socio-cultural, medieval y moderno y universal contemporánea. 2) Área Teórica con orientación en técnicas y métodos, teoría de la historia y teorías políticas y económicas. 3) Área Latino Americana con orientación en: colonial, siglos XIX y .XX y 4) Área Argentina con orientación en siglos XIX y XX.

de la didáctica según puede verse en el plan de estudios.

Los límites y posibilidades que devienen de la estructuración del plan de estudios, de las representaciones que predominan en el estudiantado respecto de las prácticas de la enseñanza y de aquellos derivados de la formación del trayecto cumplido hasta el ingreso en el Ciclo Profesional, han sido analizados en otro trabajo[7].

Hoy nos interesa profundizar en la reflexión y en el análisis de la formación del profesorado, tomando como eje de análisis un aspecto más —de hecho muy relevante— de esa formación inicial: *¿Cuáles son los límites y las posibilidades que ofrece el plan de formación en relación a la construcción de la conciencia histórica en el estudiantado del profesorado?*

Por otro lado, antes de avanzar en la reflexión sobre la formación del profesorado, considero oportuno destacar que la formación universitarita del profesorado va por caminos distintos a los que se producen en la escuela secundaria. Al menos en la región, Provincias de Rio Negro y Neuquén, en las se han producido reformas y contrarreformas curriculares y educativas, con ciertas innovaciones, que no han sido contempladas por las instituciones formadoras. La ausencia de diálogos entre niveles del sistema formador, es un obstáculo importante si pensamos en la posibilidad de innovación en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. ¿Para qué contextos de inserción profesional se forma al profesorado? Este es el dilema a repensar y el compromiso por asumir.

2.1 Límites y posibilidades que plantea el plan de estudio del profesorado en historia.

El proceso reflexivo que pongo a consideración, sólo en estado de esbozo inicial, deviene de mi experiencia como formador en el área de la didáctica de la historia y en la práctica docente, dos asignaturas cuatrimestrales ubicadas en el 5to año del plan de estudios. Desde hace un buen tiempo me vienen preocupando los modos en que los y las estudiantes del profesorado, llegada la instancia de construir propuestas de enseñanza, resuelven situaciones de enseñanza de la historia con algunas dificultades o limitaciones. Observo que ellas se circunscriben a la organización del contenido/conocimiento histórico a enseñar, a las finalidades y a las estrategias con las que disponer y, entiendo, desde un plano conjetural, que ello puede atribuirse a los modos de conocer que se les ofrece en el trayecto formativo, además de las huellas que ha dejado, en su biografía escolar, la educación histórica.

Si bien este esbozo inicial no se inscribe en un proyecto de investigación, si cuento con cierta información, documentación y registros que me permiten aventurar algunos nudos problemáticos relacionados con la especificidad de la construcción del pensamiento y la conciencia histórica en la formación inicial. Estos nudos pueden servir como orientadores para establecer algunos "límites y posibilidades", en la formación

[7] Jara, Miguel A. y Salto, Víctor (2009). La Formación del Profesorado en historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad Nacional del Comahue en la norpatagonia Argentina. En Ávila, R. M; Borghi, B.; Mattozzi, I. (Comp.): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa*", Bologna, Italia. Ed. Patron. 539-546

inicial del profesorado en historia de la UNCo, aunque algunas cuestiones pueden ser de ayuda para otras realidades. Son límites y posibilidades que se inscriben en el contexto de las finalidades y los propósitos de la formación del profesorado y que denomino de la siguiente manera:

- límites y posibilidades del plan de estudios de la carrera del profesorado vinculados a la formación histórica del estudiantado;
- límites y posibilidades vinculados a la temporalidad histórica y a la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente y;
- límites y posibilidades en la construcción de propuestas de enseñanza vinculadas con el desarrollo del pensamiento histórico y la formación ciudadana.

¿Por qué reconocerlos como límites y posibilidades? Cuando los límites son tan evidentes emergen las posibilidades, cuando los impedimentos de enseñanza del pasado reciente, por ejemplo, son conocidos, entonces emergen las posibilidades. Lo posible en el campo de la enseñanza es lo *real*, pero también lo que *puede ser*. Esto último pone el acento en el futuro más que en el pasado. No lo niega, pero tampoco lo entiende como algo estanco sino todo lo contrario, como algo indeterminado y en permanente reinterpretación y construcción. Por ello, pensar en que en los límites encontramos la posibilidad, habilita a buscar nuevas preguntas más que conocidas respuestas y esto es una opción de síntesis de múltiples dimensiones que cualquier formación debería promover.

En este marco procuraré dar cuenta de algunos preocupaciones: ¿cuáles son los límites y las posibilidades del plan de estudios para la formación de un pensamiento histórico?, ¿qué relaciones promueve esta formación histórica con la educación ciudadana? y, ¿qué lugar y tratamiento se le asigna a los procesos de la historia reciente?

a) Límites y posibilidades del plan de estudios de la carrera del profesorado vinculados a las formación histórica del estudiantado

Es casi una obviedad sostener la idea de que el cambio de un plan de estudios en la formación del profesorado no garantiza, necesariamente, el cambio en las prácticas. También lo es pensar que los contextos de producción de los mismos no tienen relación directa con los proyectos políticos que los producen. El plan 96/85 fue elaborado bajo los signos de la democracia en la Argentina de la post-dictadura. En épocas de frágiles y dubitativas transformaciones, el gobierno se planteó, como política de estado, sostener y consolidar la democracia. Para ello las instituciones del estado, entre ellas la escuela, deberían constituirse en la base y en el fundamento de la democratización de la sociedad. En este marco, se llevó a cabo un proceso profundo de reformas curriculares en todos los niveles del sistema educativo con experiencias disímiles en toda la geografía nacional.

La primera década de vida en democracia puso en evidencia la persistencia de viejas tradiciones e impulsó nuevas reformas para superar los problemas. Sin embargo, ello no implicó una lógica distante de la lógica del mercado, muy al contrario, pretendió

subsumir la educación a los preceptos neoliberales en pleno auge en la Argentina de los 90. La relación entre políticas públicas y educación es clave para comprender por qué no se logra consolidar una política educativa que se sostenga en el tiempo, más allá de los gobiernos de turno.

María Cristina Davini ha trabajado en profundidad la relación entre política y pedagógica en la formación del profesorado en Argentina. En uno de los capítulos de su libro; *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Davini, 2001, p.79), sostiene que ha existido un "*voluntarismo tecnoburocrático*" (Vera Godoy, 1990) que ha caracterizado, mayoritariamente, las reformas educativas en América Latina, ya sea en la formación de grado o en servicio. En este sentido no es menor, dice la autora, considerar a las instituciones formadoras para poder comprender las regulaciones, tensiones y resistencias de las políticas en la formación docente: "El estudio de estas tensiones permitiría reconstruir el problema articulando las políticas y los proyectos con la concreción de las prácticas pedagógicas en el sistema escolar".

Realiza un estudio de las tradiciones formativas y reconoce que han existido periodos de "picos" y de "estancamiento" de reformas y que ellas se han centrado más en la formación del magisterio que en la formación del profesorado de educación secundaria. Para el primer caso los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), no universitarios, se han encargado mayoritariamente de la formación de maestras y maestros y muy poco de la formación de profesores y profesoras para la educación secundaria. En la formación del profesorado en diversas disciplinas escolares para la escuela secundaria (historia, geografía, matemática, biología, física, literatura, entre otras) la Universidad tiene una presencia significativa. La relación, articulación y diálogo entre ambas instituciones es casi nula a pesar de compartir la formación del profesorado de educación secundaria.

Esto nos advierte uno de los primeros límites en la formación del profesorado en historia de la UNCo: una fuerte formación disciplinar desvinculada de una formación pedagógica-didáctica, cuestión que es muy fuerte en los ISFD, al menos de la región del Comahue.

Un segundo límite se advierte en la lógica de la periodización que tradicionalmente organiza los procesos históricos de las asignaturas del plan de estudios. En la formación que recibe el futuro profesorado, los procesos históricos son presentados y abordados como procesos estancos, que dejan poco margen para pensarlos como problemas que habiliten a establecer nuevas periodizaciones para comprender la complejidad del presente vivido.

Finalmente, si bien existen otros tantos aspectos para reconocer en este apartado, haré referencia a otro límite, no menor en la formación del profesorado: la ausencia de articulación entre los espacios curriculares. Si bien existe un Departamento de historia en la Facultad, la lógica del plan que se organiza en 4 áreas de conocimiento historiográfico, no permite articulación entre ellas. Aunque debemos reconocer algunos intentos fallidos. Pareciera ser que no se podrían pensar en núcleos/temas/problemas

comunes y diferentes que contribuyan a pensar históricamente los procesos temporales y espaciales que son objeto de estudio en las distintas asignaturas del plan de estudios. La posibilidad no está puesta sólo en la articulación, que no demandaría de mayores acuerdos, sino en procurar que la formación que recibe el estudiantado, entre otros aspectos, se oriente a la enseñanza.

El diálogo de saberes desde el esfuerzo indagatorio, la complejidad como cosmovisión y como forma de pensamiento debería basarse en la generación de dispositivos pedagógicos que enfaticen en un enfoque relacional que permita al estudiantado relacionarse de manera creativa con el conocimiento.

El desafío en este sentido apunta a romper definitivamente con la racionalidad técnica que imprimen ciertas prácticas y pensar en los problemas que dificultan la construcción de un currículo que por lo menos incentive la posibilidad de buscar soluciones a partir de la investigación de las propias prácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el profesorado. En síntesis, de lo que se trata es de rescatar el carácter inacabado del conocimiento y de la formación, enseñar a enseñar, reflexionando sobre qué significa aprender historia, qué significa aprender la historia para enseñarla. Sólo así la formación inicial contribuirá a la construcción de futuro, descartando una única realidad viable, observando la existencia de diversos horizontes posibles.

b) Límites y posibilidades vinculados a la temporalidad histórica y a la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente

Si en la formación histórica/epistemológica del profesorado no se ofrecen otros modos de pensar la temporalidad histórica es muy probable que el cuatripartismo, es decir la división de la historia en antigua, media, moderna y contemporánea, siga estructurando no sólo la lectura del pasado, sino también su enseñanza.

Existen, como lo viene sosteniendo Pagès (2004, 2009), diversas investigaciones que se han ocupado de dar cuenta de las dificultades con las que se encuentra el estudiantado a la hora de ubicarse y comprender el tiempo histórico y es muy probable que ello obstaculice el desarrollo de un pensamiento histórico. Sin embargo y lamentablemente, sostiene el autor, esos resultados, sugerencias o ideas no llegan a la práctica del profesorado ni a las autoridades que administran el currículo (Pagès, 2009).

Situación de la que no escapa la formación del profesorado en la UNCo. La forma en que se organiza el pasado histórico y el tiempo que se le dedica al estudio de determinados procesos históricos indican que el peso está puesto hasta el S. XIX en la mayoría de las asignaturas, lo que deja poco margen para el tratamiento de los procesos de los siglos XX y XXI. Si bien existen tres espacios curriculares (historia Argentina, Americana y Universal) que abordarían el proceso que va desde mediados/fines del siglo XIX hasta nuestro días, el extenso temario a desarrollar en un cuatrimestre imposibilita tal pretensión o al menos este proceso no recibe igual tratamiento que el pasado más lejano.

Esto evidentemente es un límite que configura una racionalidad para pensar el deve-

nir histórico social. La organización cuasi cronológica del plan de estudios deja poco margen a pensar en otras temporalidades, como la historia reciente por ejemplo.

En un artículo reciente Norma García (2013), profesora de Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica en el profesorado, nos advierte de algunas dificultades que ha observado entre el estudiantado que llega a su curso[8].

En su texto reconoce tres limitaciones-obstáculos que las denomina: *a) ausencia de un sujeto sociológicamente epistémico, b) el uso aplicacionista de la teoria y c) la pregunta como expresión descalificadora*. Para el primer límite-obstáculo sostiene que ello se debe a:

> "una ausencia —en el trayecto formativo hasta el momento del cursado de Metodología en 4º año de la carrera— del tratamiento de los contextos sociales de producción de los conocimientos y de la consideración de la relevancia epistémica de dicho asunto" (García, 2013, p.115).

El segundo, cuando se solicita abordar teóricamente una propuesta de investigación

> "nos encontramos con estudiantes que desarrollan un listado de conceptos, al mejor estilo de un glosario, muchos de los cuáles no se relacionan entre sí ni con el objeto-problema" (...) "otra situación que ubico como limitante para un acercamiento más constructivo del conocimiento, es el de no poder atribuirle una función epistémica a la teoría. Sólo se le otorga una función aplicacionista-explicativa" (p. 117-118).

Finalmente, el último límite se lo atribuye a que:

> "nuestros/as estudiantes pocas veces se preguntan y muchas menos los preparamos para preguntar, para hacer insoportable los enigmas impuestos por la realidad, para romper con el cascarón de mansedumbre aparente y para hacer de la realidad un objeto desafiante de conocimiento. (...) Habitualmente, nuestras prácticas crean un velo anestesiante e insensibilizante para buscar desnaturalizar el proceso de configuración y reconfiguración de una entramada red de relaciones sociales. Las preguntas las hacemos los/as profesores/as y las respuestas preexistentes las esperamos de los/as estudiantes. Esta práctica es hija de la ignorancia pues no inquieta para la construcción de conocimiento sino que promueve la adquisición de unos hechos" (p. 120-121).

Esta extensa cita nos permite abonar la idea de los límites que presenta la formación del profesorado en los actuales contextos y nos advierte de la necesidad de mirarnos como formadores en este proceso. Es aquí donde veo la posibilidad, aunque también entiendo que no es un práctica habitual en el profesorado universitario y que habría

[8] La autora focaliza su reflexión en lo que reconoce "como los modos de conocer y el tipo de relación con el conocimiento que les ofrecemos a los/as futuros/as profesores/as de historia en su etapa formativa. Ponderar este terreno de preocupaciones se liga al hecho de reconocer que el período de formación inicial institucional constituye una empresa cognoscitiva cuya producción y producto es la configuración de una episteme, o sea, un modo general de conocer" (García, 2013, p. 114). En este sentido plantea la hipótesis de que en "los modos de conocer y el tipo de vinculación con el conocimiento se revelan en las dificultades y en las limitaciones que se presentan en los problemas para resolver algunas situaciones en Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica. Éstas son huellas e indicios de una praxis formativa y de presencias que revelan el resultado y el alcance de un camino recorrido y que, seguramente, *pre*-dicen el futuro camino a recorrer. De lo que los/as estudiantes hacen o dejan de hacer, de lo que pueden o no pueden llevar a cabo, se puede leer el proceso de sus operaciones cognitivas" (p. 114).

que promover para la mejor la formación.

c) Límites y posibilidades en la construcción de propuestas de enseñanza vinculadas con el desarrollo del pensamiento histórico y la formación ciudadana

Es en la instancia de construcción de propuestas de enseñanza donde evidenciamos las dificultades. El estudiantado no logra desarrollar propuestas alternativas que superen la tradicional forma de enseñar historia en las aulas. Las representaciones y perspectivas prácticas que poseen de sus propias experiencias transitadas por instituciones educativas, se imponen a las que ofrece el debate actual, las nuevas propuestas y la diversidad de estrategias que se abordan en el cursado de la cátedra.

Por otro lado, esas dificultades pueden atribuirse a la forma en como se les ha enseñado historia en la formación inicial. Las narrativas que dan cuenta del pasado, los discursos y acciones del estudiantado, están estrechamente ligadas a la racionalidad con la que los historiadores reconstruyen el pasado. Es decir, los grandes relatos, desde las diversas perspectivas, son los puntos de referencia para pensar la enseñanza de la historia, básicamente desde una dimensión cronológica de la temporalidad.

Pensar históricamente supone poner en juego una serie de procesos cognitivos y de relaciones temporales que nos permitan explicar un fenómeno, hecho o problema del pasado a la luz de un conjunto de conceptos y categorías que nos proporcionan las diferentes escuelas historiográficas junto a los modos en que ese pasado fue reconstruido por el historiador o la historiadora. Sostenemos que a pensar históricamente se enseña y se aprende y es una tarea en sí misma compleja. Es evidente que una enseñanza de la historia que se presenta como "producto acabado", sin la posibilidad de adentrarse en los procesos de producción de ese conocimiento genera un aprendizaje conformista y rutinario que no se abre a las opciones por conocer problematizando lo conocido.

Dice Graciela Funes (2013) que:

> "La construcción de un pensamiento histórico, capaz de reflexionar respecto a los procesos del pasado, confiere sentido al presente y, sirve de orientación para la vida y para la formación de la identidad de los sujetos. Por ello, la conciencia histórica es al mismo tiempo el ámbito y el objetivo del aprendizaje histórico".
>
> Para Jörn Rüsen (1997), la conciencia histórica se puede describir como la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia.
>
> Así, el aprendizaje histórico es un proceso de desarrollo de la conciencia histórica que posibilita la construcción de memoria/s histórica/s, en procesos organizados cronológicamente, con coherencia interna entre pasado, presente y futuro, y que viabiliza la organización de la propia experiencia vital; estas son las premisas básicas para producir historias" (Funes, 2013, p. 131).

En este marco y como señalamos anteriormente, si no consideramos como punto de

partida indagar las representaciones y experiencias que el estudiantado pone en juego a la hora de pensar históricamente y en la conciencia histórica que han construido, poco podremos tensionar los sentidos y significados que le atribuyen a la historia enseñada. Resignificar estos sentidos es la llave de ingreso al establecimiento de nuevas relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

2.2. Reconfigurar la formación, notas para el cambio.

Nuestra propuesta parte de la perspectiva de que es posible reconfigurar la formación inicial del profesorado atendiendo a, por lo menos, los siguientes aspectos:

1. Un currículo o plan de estudios que centre su mirada en la formación didáctica de los futuros profesores y profesoras, y diferencie claramente los trayectos formativos con la investigación en el campo historiográfico.
2. En la formación didáctica es necesario recuperar las experiencias de aprendizaje de los futuros profesores y profesoras, los orígenes de sus representaciones sociales, para poder reconstruir nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza de la historia.
3. Una organización de contenidos disciplinares con una nueva representación del tiempo histórico, de la periodización y de la interpretación de la historia del presente.
4. Una formación que priorice finalidades ético-políticas en relación a la formación democrática de las ciudadanías.
5. Una formación que le dé a las prácticas un valor clave a lo teórico, y una teoría que ayude a reflexionar sobre la práctica.
6. Una formación que no esté alejada y desvinculada de las realidades y contextos en los cuales se desarrollará la docencia.

Creemos que más allá de los programas de formación de las profesoras y de los profesores en historia y de sus límites, podemos pensar estrategias que nos ayuden a cambiar la enseñanza y la formación del profesorado de historia focalizando en una historia para la ciudadanía, una historia que explique problemas sociales y brinde elementos para una participación activa en la toma de decisiones.

Redefinir, entonces, la formación inicial presupone partir de la consideración de estos aspectos. No alcanza sólo con los saberes de las disciplinas. Debemos pensar que formar para la enseñanza de un objeto inacabado y en permanente construcción como lo es la historia, exige educar en y para una racionalidad que no ponga límites, así como fortalecer la capacidad crítica que traspase la perspectiva cosificada del saber-información (Jara y García, 2008).

3. Enseñar historia en la secundaria postobligatoria en Cataluña

La enseñanza y el aprendizaje de la historia no pueden sustraerse del mundo que nos

ha tocado vivir. Maestros y alumnos conviven en aulas que no son otra cosa que reflejos de la sociedad. Y tengo la impresión que en la sociedad actual se ha instalado una peligrosa miopía hacia el pasado, ya se trate del pasado lejano o reciente.

Esta miopía va acompañada de una suerte de amnesia. Nuestro presente se caracteriza por la velocidad, la rapidez, la inmediatez y el carácter efímero de las cosas, las ideas y los valores. Se nos está despojando de memoria y se nos está dando una historia burlada y esquilmada, a fuerza de malinterpretarla adrede. En este controvertido paisaje de desmemoria e historia compradas, el estudio de las humanidades y las ciencias sociales se hace imprescindible para fortalecer el espíritu crítico y dotar a las jóvenes generaciones de brújulas capaces de guiarles hacia la construcción y no hacia la destrucción.

No nos parece éste el lugar para defender que el estudio riguroso y disciplinado de las humanidades es necesario para que niños y adolescentes sepan, por ejemplo, que desde que el hombre es hombre, se ha planteado las mismas cuestiones filosóficas y que jamás las ha resuelto definitivamente, aunque siempre ha tanteado respuestas que tal vez le han consolado provisionalmente.

Del mismo modo, tampoco vamos a defender aquí el necesario estudio de las ciencias sociales, la geografía y la historia y la educación para la ciudadanía como bien social. El estudio de dichas disciplinas puede permitir, a niños, adolescentes y jóvenes, entender algo mejor el mundo actual y cada micro-mundo actual y a la vez, puede posibilitar la comprensión del pasado, muy lejano, lejano o reciente. El estudio de la historia, y el pensar históricamente, puede usarse como herramienta en la solución de problemas del presente. La historia, además de pensarse como ciencia social, puede pensarse como caja de herramientas para construir presente y futuro, una suerte de "caja de experiencias ajenas" de las que echar mano en momentos de apuro. Acudir al hecho pasado puede arrojar luz sobre cómo resolver un problema del presente. La comprensión de la complejidad de hechos pasados, puede mostrar vías para gobernar la complejidad del presente.

Esta ha sido mi tarea durante más de treinta y cinco años: intentar encontrar la mejor manera de mostrar a mi alumnado formas de pensar y de pensarse y formas de actuar en el mundo. Y todo ello he venido haciéndolo a través de contenidos de historia, geografía o ciencias sociales.

Precisamente porque reconozco, en mi propio proceso de profesionalización, momentos clave, que me permitieron cambiar enfoques, entiendo que para el docente de historia no es fácil tomar conciencia de cuál es su pensamiento sobre la disciplina, las formas de enseñarla y para qué hacerlo. Tardé años en darme cuenta, a fondo, de qué pensaba y de cómo mi pensamiento producía adhesiones y oposiciones. Cualquier docente debe saber que, sea cual fuere su forma de pensar y hacer, va influir en las formas de hacerlo de su alumnado. Por ello todo docente debería aprender a investigar sobre cómo se aprende y cómo aprenden sus alumnos y debería, posiblemente, hacer uso de investigaciones de referencia para cambiar sus prácticas.

El docente posee un valor clave para que su alumnado aprenda a pensar y para ello no son ningún obstáculo los currículos. Los currículos oficiales actuales no son los mejores posibles pero el presente político nos anuncia documentos bastante peores. Los currículos que analizamos son el de historia del mundo contemporáneo de 1º de Bachillerato y el de historia de 2º de Bachillerato, dos materias que permiten, tratadas como una ciencia social específica, conocer hechos históricos de relieve para comprender el presente, pero que a la vez, pueden contribuir a dar una visión global del mundo, siempre que se establezcan vinculaciones con la geografía, la economía, la política, la filosofía, el arte o la literatura.

El ciudadano, cuando actúa, lo hace globalmente, sin pararse a distinguir entre los efectos históricos, geográficos, económicos o filosóficos de sus acciones. Del mismo modo, cada persona sufre o disfruta globalmente de los efectos de las acciones de otros. Por ello sería deseable que en las etapas educativas postobligatorias se extendieran prácticas didácticas globalizadas y globalizadoras que le permitan al docente y a su alumnado tratar cualquier eje temático a partir de situaciones reales. De este modo el trabajo por proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio, los proyectos de trabajo global y ad hoc deberían ser prácticas generalizadas. Es deseable que se oriente la enseñanza, en este caso de la historia, a la consecución de ciudadanos libres y responsables, capaces de participar 'ya', no solamente en 'el futuro' de manera cooperativa, en su sociedad. Por esta razón, en el caso que nos ocupa, hablaremos de algunas actividades didácticas, que están pensadas para que, llegado el momento puedan convertirse en acciones personales, es decir en auténticas manifestaciones de la voluntad humana que cada estudiante-ciudadano puede poner al servicio de la sociedad si así lo desea. El currículum no lo impide.

Veamos algunas de las posibilidades y de los obstáculos que nos permiten los documentos oficiales de Cataluña en estos momentos.

3.1. Posibilidades y límites que plantean los currículos oficiales o prescriptivos de Cataluña vinculados a la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente y a la formación de ciudadanos y ciudadanas.

En primer lugar, es preciso recordar que, si la suerte no nos acompaña, el currículum oficial al que nos referimos aquí, será pasado en muy breve futuro. La ley Wert contempla, un "viejo" nuevo modelo curricular, que nos pondrá más fácil la innovación y hará más necesaria la insumisión. Para quienes no conozcan el currículum prescriptivo en Cataluña en estos momentos les remito al documento oficial que lo pueden encontrar en el DOGC núm. 5183, Decret 142/2008, de la Generalitat de Catalunya.

En segundo lugar, queremos dejar claro que aquí solamente se analizan una parte insignificante de posibilidades y límites de los currículos oficiales, aquellos que sirven para ilustrar los ejemplos que se tratan aquí, pero quedan fuera del análisis otros muchos, la mayoría, que podrían ser objeto de análisis y crítica.

Tanto el currículum de historia del mundo contemporáneo como el de historia, que es

historia de España, hacen énfasis en algunos aspectos que pueden resultar muy útiles para aprender a pensar históricamente, para formarse como ciudadano, catalán, español, europeo o del mundo y así ejercer su derecho/deber de ciudadano democrático; es decir para aprender a participar en la vida política de manera coherente, libre, crítica y responsable.

Es verdad que la carga de contenidos que todavía queda en los currículos (será mayor con la ley Wert) y la presión que se ejerce sobre el alumnado en esta etapa educativa, pueden mermar su disponibilidad para un aprendizaje significativo, que les lleve a pensar y hacer acciones que contengan algún ingrediente de compromiso ciudadano. Para el alumnado es comprensible que tenga más valor sentirse preparados para pasar, con buena nota, el examen de acceso a la Universidad, que sentir que aprenden a pensar históricamente y a ejercer de ciudadanos democráticos. El primero es para ellos un valor inmediato y les han inculcado que es rentable, les queda por descubrir que el segundo tenga algún tipo de rentabilidad.

En este escrito, se ha considerado analizar, por un lado, los límites y las posibilidades que ofrecen los contenidos, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación. Por otro, los límites y las posibilidades de la concepción epistemológica de la historia que subyace dichos documentos. En ambos casos se analiza en función del valor que pueda tener en la formación de ciudadanos y ciudadanas y se toma un "botón de muestra" porque este espacio no da para más.

a) Posibilidades y límites que ofrecen los contenidos, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación de los currículos

Sin que haga falta una lectura excesivamente generosa u optimista de los currículos vigentes, podemos ver que se puede cambiar radicalmente la perspectiva de análisis histórico que ha caracterizado nuestras aulas y que, sin traicionar los textos curriculares, se puede enseñar a pensar históricamente. Podría decir que las posibilidades son poco menos que infinitas. A modo de ejemplo y en el campo de la igualdad de géneros, el currículo de historia de 2º de Bachillerato[9], en su presentación y en el primero de sus bloques de contenidos, ofrece muchas posibilidades para tratar un tema que sigue siendo preocupante en nuestras sociedades supuestamente igualitarias. En una cultura de la imagen como la nuestra, la mujer tiene bien difícil sustraerse a la realidad que se le impone. La construcción de imaginarios sobre el pasado o sobre el futuro de la mujer está condicionada por la existencia de unos imaginarios determinados, que son los que construyen las últimas aplicaciones para móvil, los videojuegos, el cine, la televisión y, en fin, los medios de comunicación digital, todavía dominados por pensa-

[9] Currículum de batxillerat-Decret 142/2008-DOGC núm. 5183 "En aquesta nova etapa educativa es posa l'èmfasi en la consciència de la complexitat i la parcialitat de les aproximacions al passat per mitjà d'una posició crítica i alhora una sensibilització pel fet cultural que porti implícit el respecte per la diversitat, el rebuig de la intolerancia i la defensa decidida de l'equitat, la justícia i la llibertat. Caldrà en aquest punt considerar, fer visible i valorar la contribució de les dones en l'esdevenir històric, reflexionant sobre el procés de configuració dels papers socials assignats a les dones i els homes al llarg de la història i contribuint, en conseqüència, a una redefinició d'aquests rols en el marc d'una relació entre iguals". Del mismo modo uno de los bloques de contenidos dice: Valoració del paper dels homes i les dones (...) com a subjectes de la historia..."

res masculinizados.

Como profesora de historia, como mujer y como ciudadana que ha adquirido el compromiso de luchar por la igualdad de oportunidades, puedo con toda tranquilidad, con el soporte del currículo oficial, encarar un proyecto sobre la igualdad de género que nos permita abordar micro problemas del *submundo adolescente*[10] o cuestiones socialmente vivas como la violencia de género o la desigualdad entre hombre/mujer frente, por ejemplo, a las posibilidades de formación a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*). Una forma de reflexionar sobre el protagonismo de la historia de las mujeres en procesos de cambio social, de innovación, de mantenimiento comunitario, etc.

Del mismo modo que sucede con el tema usado de ejemplo, pueden tratarse cuestiones bien diversas como: la cuestión de las memorias, los procesos migratorios, los procesos de participación, la construcción de identidades, la política de partidos, los tipos de poder y un largo etcétera temático, que toma el presente como punto de partida.

Una lectura atenta de los currículos nos permite ver sus posibilidades para iniciar a los y las jóvenes en la historia, en una determinada manera de leer el presente, una manera de pensar, de analizar, de contrastar las informaciones que le llegan desde medios diversos, con versiones distintas sobre un mismo hecho.

Por lo que se refiere a los obstáculos, los límites, no creo que haya duda. Uno de los peores enemigos es la extensión de los temarios a conocer en relación al tiempo del que se dispone. Ello significa una contradicción con lo que relatan los mismos currículos en sus orientaciones metodológicas y en el planteamiento de los sistemas de evaluación. Si bien se parte de una forma de enseñar y aprender que se fundamenta en los principios del constructivismo entran en contradicción con lo sugerido al plantear un exceso de temas. Los temarios, de forma muy especial el de historia del mundo contemporáneo, están cargados de contenidos factuales que, a juzgar por los modelos de examen de selectividad, requieren un entrenamiento memorístico (no digo uso de la memoria) importante y un adiestramiento mayor; de otro modo el estudiante puede quedar rezagado a las últimas posiciones en los exámenes de acceso, de modo que la selectividad sigue condicionando la manera de enseñar aunque no determine el acceso a la universidad.

Es el límite de tiempo y la gestión del mismo que impiden frecuentemente que se generalicen prácticas educativas globalizadas y globalizadoras, que se parta de situaciones del presente, siempre mucho más motivadoras para los jóvenes, que se trabaje estudios de caso, etc.

<u>b) Posibilidades y límites que ofrece la concepción epistemológica de la historia que subyace en los currículos</u>

[10] La expresión, hecha ya mía, es de una alumna de 16 años (ahora universitaria brillante) y pronunciada casi con rabia por no disponer de espacios para hablar de 'su futuro', 'su mundo' y no de los mundos ya construidos. Sim embargo esta primera fase de rabia la llevó a comprometerse con las mujeres de su barrio, después de realizada la investigación que llevamos a cabo.

En los currículos se parte de una visión epistemológica concreta de la historia, como una ciencia social que no puede ser neutra, que se interpreta, que recibe nuevas aportaciones continuamente, nuevos enfoques, nuevas evidencias; una ciencia que es multidimensional "perquè ha integrat moltes de les dimensions epistemològiques d'altres ciències socials, de tal manera que avui tendeix a convertir-se en ciencia de la complexitat" (Generalitat de Catalunya, 2008, p. 1).

No hay duda que todo ello puede ejercer de impulso para todo profesor que posea una mirada abierta a los cambios, a las innovaciones y que tenga plena conciencia de lo que significa pensar históricamente (Pagès, 2009) y por lo tanto enseñar a pensar históricamente y acompañar a sus alumnos y alumnas a realizarse como ciudadanos y ciudadanas democráticos. Pero es el docente quien debe tomar la iniciativa.

La heterogeneidad de conocimientos y experiencias previos en las aulas de secundaria obligatoria hace difícil trazar un currículum común, pero en el bachillerato el problema es menor porque ya ha habido (sea correcto o no) una selección de alumnado. El currículum oficial contempla, en la presentación, dicha heterogeneidad de conocimientos y experiencias: "Cal tenir en compte que l'alumnat s'acosta a la valoració dels fets històrics, especialment els d'història més recent, no pas des del buit, sinó amb unes idees prèvies, ètiques i polítiques que sovint poden haver estat adquirides de manera acrítica" (Generalitat de Catalunya, 2008, p. 5). Pero no se contempla ni en las orientaciones metodológicas ni en los criterios de evaluación, por lo cual queda a discreción de cada docente dar a la historia el enfoque necesario para que dicha diversidad pueda usarse como herramienta de construcción de ciudadanía. Tener en las aulas 35 alumnos, de procedencias distintas, de ideologías en construcción de dispares conocimientos, pero todos ellos en plena explosión de pasiones y en pleno proceso de creación de "identidades deseadas", en un momento de su vida que deben decidir su futuro, no propicia el mejor clima para plantear una didáctica que parta de situaciones problema, que use métodos globalizados, que motive al alumnado a plantear preguntas y más preguntas y no a almacenar respuestas. Sin embargo es lo que deberíamos hacer.

Por otro lado, el alumnado suele entrar y salir de las aulas de secundaria obligatoria y también del bachillerato con una forma de pensar que le es útil en la vida y que no es precisamente la manera de pensar que puede dar el pensamiento histórico. Los modelos de interpretación de los hechos que puede dar la historia, el pensamiento histórico, deberían entrenarse durante períodos largos de tiempo y de manera reiterada para analizar les cuestiones controvertidas del presente que el alumnado vive, de manera que pudiera hacer mella en su forma de pensar. Y pensar históricamente tal vez sea la única manera de poder, algún día, intervenir en los hechos para cambiar realidades.

Sin embargo cualquiera de las ideas que sugiera puede provocar desazón porque es posible que "no terminemos el temario". De modo que el docente que quiera dar un enfoque distinto a sus clases y que quiera convertirlas en espacios de realización

ciudadana tendrá, al menos, que navegar entre dos aguas: a) preparar a su alumnado para sacar buena nota en selectividad y b) conseguir que sientan curiosidad por aprender a pensar y actuar de modo distinto a como lo han venido haciendo.

Para cambiar la forma de aprender (y de pensar) hay que tener conciencia de cómo se aprende (y se piensa). Los currículos también hablan de esa "toma de conciencia", de cómo se aprende. A la luz de los currículos el docente puede plantear situaciones que inviten al alumnado a responderse ¿cómo he pensado y actuado hasta hoy? ¿Cómo deseo pensar y actuar en el futuro? Ello les llevaría a procesos de toma de conciencia. El currículo califica de necesaria la metacognición: "S'insisteix de manera expressa en les capacitats d'identificació, anàlisi iinterpretació d'esdeveniments i processos socials en el passat i, finalment, s'afegeix la dimensió ètica i d'autoreflexió sobre el propi procés aprenentatge" (Generalitat de Catalunya, 2008, p. 1). Pero luego desaparece de los criterios de evaluación y por lo tanto desaparece de las actividades que se plantean para evaluar los aprendizajes y no existen prácticas contrastadas que den pistas al profesor sobre qué es lo que debe cambiar en su modelo de enseñanza para un mayor y mejor aprendizaje de sus alumnos.

Para que el alumnado tenga conciencia de como aprende, en que situaciones de aula o provocadas por los "efectos del aula", es decir por las propuestas de enseñanza y aprendizaje que se han sugerido en el aula, es necesario plantear escenarios de discusión y formas de autorregulación de los aprendizajes que raramente se practican en el bachillerato.

En fin, releyendo a Martineau (1999) y contrastando su tesis acerca de la actitud histórica, el método histórico y el lenguaje de la historia y siendo, además, consciente de lo que supone enseñar historia en Cataluña en el siglo XXI pienso que no hay ninguna propuesta de innovación que no se pueda proponer con el currículo vigente. Al margen, claro está, de la disponibilidad de tiempo para compartirlo con el alumnado, todos los obstáculos existentes no son más que aquellos que uno mismo pueda ponerse o decida aceptar.

3.2. Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia

Entendemos que cualquier propuesta de innovación deberá servir unos intereses concretos, que no son otros que la formación de ciudadanos y ciudadanas democráticas, capaces de intervenir en su mundo para conseguir cotas cada vez más altas de democracia, igualdad y justicia social. Para ello la formación permanente del profesorado es algo prioritario y desde mi opinión pasa por mantener procesos constantes de investigación-acción, supervisados o compartidos por equipos de investigadores de distintos departamentos universitarios o centros de investigación contrastados.

En las aulas de bachillerato debería apostarse por:

- Realizar actividades de investigación compartida con el alumnado, acompañándoles en un proceso gradual de toma de conciencia acerca de cómo, quién y para qué se construye el pensamiento y el saber.

- Aprender a formular hipótesis, preguntas, problemas... porqué un método que quiera impulsar la indagación, la investigación y la resolución de problemas supone una forma de trabajar la historia que abre puntos de análisis, que sugiere interpretaciones, que se hace preguntas y que, difícilmente halla respuestas y si las halla jamás son definitivas.
- Invitar al alumnado a proponer preguntas. Por ejemplo y especialmente en lo que se refiere a los últimos 75 años de la historia de España y Cataluña —Guerra Civil y Dictadura 1936-1975—. Son útiles preguntas tales como: ¿Cómo se puede tratar la cuestión de la represión, el exilio, la prisión por motivos políticos, etc.? ¿Cómo abordar cuestiones vinculadas al "silencio en la familias" durante la dictadura? ¿Qué necesidad, qué sentido pueden tener las políticas de recuperación de memoria? ¿Qué papel pueden significar las leyes en una posible reconciliación?
- Impulsar procesos metodológicos que tengan entre sus características principales el uso del diálogo, la conversación, la participación, el consenso (o el disenso), etc. Por ejemplo: dinamizar debates o fórums (usando los soportes técnicos actuales no es imprescindible plantearlos el tiempo de clase) en los que prevalezcan los argumentos y las razones y en los cuáles cada cual deba aportar fuentes de información de contrastada solvencia.
- Construir discurso histórico a partir de narraciones de testimonios de distintos hechos, contrastándolos con otros documentos, usando de este modo procedimientos e instrumentos característicos del trabajo del historiador.
- Construir redes de conexión entre personas de generaciones, culturas, lenguas, etnias, etc., distintas, algo muy necesario para no desmembrar una sociedad que tiende al dominio de lo joven, lo rico, lo bello, lo propio, dejando fuera lo extraño y al extraño.
- Valorar herencias, la propia y la de los otros. Visitar espacios de memoria; contrastar memorias, recuperar evidencias del pasado de las familias, recuperar el recuerdo de abuelos, padres, etc.; leer diarios y cartas de familiares, escribir cartas, documentar actos de relieve en la propia institución educativa, etc.
- Valorar formas de vida distintas a la propia:
    - historia de las mujeres de la propia familia,
    - Los niños y los jóvenes: ¿cómo pueden participar en la sociedad de los adultos?
    - Los inmigrantes y los emigrantes
    - Los pobres y los excluidos

4. Mi mirada de la formación del profesorado expuesta por el Dr. Miguel A. Jara

Comparto la mayor parte del discurso del Dr. Miquel A. Jara, así que tómense las palabras siguientes no como una crítica sino como una conversación mantenida con él, como un pensamiento en voz alta, sugerido por sus palabras.

En primer lugar, nos habla de la situación de la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales, la geografía, la historia y la educación para la ciudadanía. Pienso que no es una situación especial; sucede prácticamente lo mismo con el profesorado en otras didácticas específicas, incluso en disciplinas tan dispares como las matemáticas. No voy a negar la urgencia de que existan las didácticas específicas, pero el auténtico problema es genérico: en el mundo actual la abundancia de información y el carácter efímero de cualquier conocimiento nos plantea un enorme problema acerca de las herencias y las transmisiones: De aquello que heredamos, ¿qué merece ser conservado y qué no?, ¿qué hay que transmitir?, ¿cómo deber ser transmitido para que tenga sentido para las nuevas generaciones?, ¿con qué finalidades conservamos y transmitimos? A mi modo de ver, todo ello requiere un cambio de paradigma porque estamos asistiendo a un cambio de época y no parece que nos hayamos dado cuenta.

En segundo lugar, y siguiendo con la formación del profesorado, en este caso la formación permanente. Estoy absolutamente de acuerdo con lo que se plantea a lo largo del texto y como propuesta de innovación al final del mismo. Miguel A. Jara plantea una formación permanente que haga de la investigación, de la relación teoría-práctica y del acompañamiento del docente novel por parte del docente experimentado, tres pilares sin los cuales se hace imposible una buena profesionalización.

En tercer lugar, y aun refiriéndome a la formación del profesorado: una ausencia a mi modo de ver relevante. Ni en la formación inicial ni en la permanente asoman expertos sobre la nueva era digital y no me refiero a *frikis* de las nuevas tecnologías, sino a estudiosos de su impacto en los comportamientos y en las formas de pensar y sentir. Deberían realizarse más estudios que analicen y den pistas de hacia dónde nos llevan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ¿Cómo cambia la manera de pensar como consecuencia del uso de “estos aparatitos” que han invadido nuestras vidas?, ¿Cómo se producen los procesos de transmisión hoy?, ¿Cómo incide en la manera de pensar el futuro el hecho de estar conectado permanentemente a aquello que muchos consideran virtual y desconectados de lo que hasta ayer nos parecía lo real?, ¿Qué es, hoy, lo real y lo virtual y cómo interactúan?, ¿Cómo quedan alterados los conceptos de memoria y olvido?, ¿Supone lo mismo pensar históricamente después de un cambio de era?

En cuarto lugar, un cierto desacuerdo con el planteamiento que hace Miguel A. Jara. Dice haber observado que las principales preocupaciones del futuro profesor, en los momentos que deben plantear propuestas de enseñanza son: los contenidos a enseñar, las finalidades y las estrategias. Mi dilatada trayectoria profesional en secundaria y mis experiencias de más de 15 años acompañando futuros docentes me confirman que las finalidades preocupan bien poco. Solo un sector reducido del profesorado de

historia, geografía o ciencias sociales se ha preocupado de priorizar las finalidades y escoger contenidos y estrategias acordes con las finalidades pretendidas.

En quinto lugar, efectivamente el cambio de los planes de estudios no supone el cambio de las prácticas porque el sujeto que hace de puente, el docente, está impregnado hasta el tuétano de lo que “debe” hacer. Esta misma razón es la que, a mi modo de ver, impide cambios importantes en las prácticas del profesor experto e impide que el docente novel use prácticas nuevas y prefiera aquellas que sufrió a aquellas otras que la universidad le sugirió. Seguimos reproduciendo lo que debemos reproducir y quienes marcan qué debemos reproducir son poderes sutiles, imperceptibles, no ya líquidos, usando la terminología de Bauman sino gaseosos, que intoxican sin que podamos tomar conciencia. No es nada nuevo aunque sean nuevas las formas, Apple (1986) lo anunció hace muchos años y ahí sigue, una suerte de hegemonía que obliga a la reproducción y evita la transformación profunda. El futuro docente sabe, igual que el estudiante de bachillerato, lo que se espera de él y cumple con las expectativas.

En sexto lugar, acuerdo absoluto con el planteamiento de Miquel A. Jara en lo que se refiere a la necesidad de hacer dialogar los saberes, las disciplinas. Es la misma idea la que me impulsa reiteradamente a mostrar a mi alumnado de bachillerato la necesidad de transferir los conocimientos de una disciplina a otra, de una área a otra y de todas a la vida. Es evidente que se trata de una forma nueva de pensar y de actuar, se trata de instalarse en la complejidad y manejarla. En esta forma de entender el mundo, los modelos al uso, de tratamiento de contenido o la tradición de una historia cronológica y lineal, carecen de sentido y se imponen modelos que permitan el análisis de situaciones-problema, estudios de caso, simulaciones, comparaciones, estudios diacrónicos, etc.

Finalmente, comparto todas las iniciativas que plantea Miquel A. Jara en sus propuestas de innovación y como se podrá ver, algunas de ellas aparecen también entre las mías.

5. Mi mirada sobre la enseñanza de la historia expuesta por la Dra. Agnès Boixader

La lectura del escrito de la Dra. Agnès Boixader me lleva a recordar una reflexión de Joan Pagès quien sostiene: “que los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la historia son cada vez más globales” (2009, p.70). Comparto esta idea. De hecho lo planteado por Agnès Boixader muy bien podría pensarse análogamente con lo que sucede, al menos en el región del Alto Valle de la Nord Patagonia Argentina, en relación a la enseñanza de las ciencias sociales, la historia, la geografía, la educación ciudadana; como así también sobre el currículo, las finalidades, la función de la escuela secundaria y los procesos de evaluación y acreditación salvadas, claro está, las particularidades de cada contexto.

Sostengo que uno de los tantos problemas con los que cotidianamente nos encontramos en las aulas, tiene que ver con el distanciamiento generacional —ya no etario,

sino cultural— entre las nuevas generaciones de jóvenes y adultos del presente siglo, un siglo que se caracteriza por su vertiginosidad. Una convivencia de múltiples experiencias e identidades que tensionan y confrontan con prácticas rutinarias de enseñar y de aprender. En este sentido la escuela, con una fuerte tradición educativa decimonónica, poco y nada ofrece como alternativa para superar viejos-vigentes problemas.

Podríamos aseverar que la mayoría de las escuelas patagónicas dedica gran parte del trayecto escolar (cinco años) a la enseñanza de la historia del pasado (hasta el siglo XIX) y poco a la historia reciente. El aprendizaje es una discusión aparte, pero, sin embargo, podríamos aventurar que las jóvenes generaciones poco se involucran con su presente vivido, desde una perspectiva política de la participación ciudadana y ello seguramente se puede atribuir a la impronta neoliberal de la sociedad actual. Quizás se deba, como sostiene Agnès Boixader, a las memorias que se promueven en la enseñanza de la historia en el bachillerato. Memorias en conflicto que no logran establecer vínculos entre el pasado y el presente, con la finalidad de construir proyectos colectivos y futuros posibles. En este sentido, rescato la idea de la autora —en este mismo texto— cuando afirma que:

> "El estudio de la historia, y el pensar históricamente, puede usarse como herramienta en la solución de problemas del presente. La historia, además de pensarse como ciencia social, puede pensarse como caja de herramientas para construir presente y futuro (...) La comprensión de la complejidad de hechos pasados, puede mostrar vías para gobernar la complejidad del presente".

Coincido con Agnès Boixader que el profesorado es la clave para la producción de cambios en las prácticas de la enseñanza, sin embargo no puedo pensar esas prácticas sólo en términos individuales, sin criterios epistemológicos y metodológicos compartidos entre la comunidad de docentes en ejercicio, que contribuyan a la generación de un currículo, que no solamente tenga una horizonte viable, sino además que se abra a múltiples opciones del saber y conocer y, esto, en Argentina, es una deuda. Quizás deberíamos formar para pensar que el currículo no es un límite, en tanto es lo primero que se impone en la cultura institucional.

Si bien los procesos y formatos que adquieren los diseños curriculares en ambos casos son diferentes, podemos acordar con Agnès Boixader en ciertas finalidades políticas que, tanto allá como acá, promueven determinadas Administraciones y/o Ministerios de Educación, algunos prescriptivos y otros orientadores. Sin duda estos últimos abren más posibilidades que límites.

Por otro lado, en cuanto a los límites y posibilidades, del currículum de historia del mundo contemporáneo como el de historia de España, analizados por la autora, coincido en la valoración que hace. Sigue siendo una dificultad el largo listado de contenidos propuestos por los diseños y esta dificultad se traduce en el escaso tiempo real para su desarrollo y en la ausencia de núcleos y ejes problemáticos que permita al profesorado organizar los contenidos con otros criterios que no sea exclusivamente el cronológico. Lo que no significa que buena parte del profesorado lo haga. Está

claro que no se puede enseñar todo a todos, por ello es importante enseñar a tomar decisiones en la formación inicial y continuada del profesorado, para que éste pueda actuar con cierta autonomía frente al currículo y, fundamentalmente, consciente de las finalidades de su elección. Una diferencia con el caso catalán es que en nuestro país no existen pruebas de selectividad ni exámenes de ingreso a la universidad, salvo algunas excepciones.

En cuanto a las posibilidades y límites que, en opinión de Agnès Boixader, ofrecen los contenidos, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación de los currículos y las posibilidades y límites que ofrece la concepción epistemológica de la historia que subyace en ellos comparto plenamente sus reflexiones y rescato el valor agregado de su experiencia en la docencia. En este punto, me parece, está otras de las claves para fortalecer el campo de las didácticas específicas, recuperar las experiencias profesorales como insumo para generar cambios, alternativas o difundirlas como buenas prácticas escolares. Sin duda una mirada abierta y atenta de lo que ocurre en las aulas de historia, en diversos contextos, es una valiosa posibilidad que no deberíamos perder de vista para contribuir a la construcción de un pensamiento histórico que genere en el estudiantado la posibilidad de intervenir democráticamente en su comunidad y entorno. En este sentido, el enfoque que ofrece Agnès Boixader es una posibilidad viable.

Finalmente, y para concluir este intercambio de ideas, salvando las distancias, las experiencias y los casos hasta aquí compartidos, recupero la frase inicial: existe un conjunto de problemas globales que interpelan a nuestras prácticas y que la investigación debería profundizar para mejorar la enseñanza de la historia y del pensar históricamente, sin dudas este es el principio y origen de nuestra disciplina.

6. Aportes para seguir pensando en la formación y en la enseñanza de la historia

No es nuestra intención arribar a conclusiones definitivas, sino más bien dejar el camino abierto a nuevas preguntas que interpelen las certezas heredadas. Permitirnos construir puentes en un archipiélago de saberes de manera que nos posibiliten transitar y dialogar con la complejidad que nos toca vivir. Mucho se ha dicho ya sobre las notas aquí planteadas, sin embargo persisten ciertas prácticas que ameritan renovar discusiones y perspectivas. Entendemos que lo nuestro va por este camino.

Seguramente coincidamos que no fue preocupación de administraciones y/o ministerios educativos, en épocas dictatoriales, promover currículos democráticos, pensando en la formación de ciudadanías plenas. Esto ha sido un logro de la democracia y, aunque con ciertas limitaciones, hay que continuar trabajando en ello, porque es posible una educación que tenga como horizonte el conocimiento como bien común y social.

Desde esta perspectiva, en la formación inicial del profesorado, tendremos que renovar y actualizar la enseñanza, considerando los procesos del pasado reciente de manera que se constituyan en insumo para la comprensión y análisis de los contextos actuales. Esto no quiere decir presentificar la historia, muy al contrario, el pasado es

el espejo en el que podemos mirarnos y los conceptos/categorías deberían operar como el binocular que le permitan al profesorado ajustar la mirada, tomando las mejores decisiones para generar buenos aprendizajes entre sus estudiantes. Cuando el discurso historiográfico se impone como única racionalidad, entonces la reconceptualización de los procesos, para su enseñanza, se dificulta y la tradición se impone como práctica.

El profesorado deberá ser consciente que el pensamiento complejo y creativo debería ser el denominador común en sus dinámicas de aula, en su forma de presentar la disciplina, en las actividades que proponga, en los sistemas de evaluación que diseñe, etc., por lo cual debe ser un docente capaz de gobernar la complejidad y ofrecer a sus estudiantes caminos diversos que les permitan generar alternativas para seguir gobernándola en el futuro. En este sentido, instalar el debate, fundado, sobre el pasado/presente permitirá visibilizar lo oculto y desnaturalizar la desigualdad, la injusticia y la institucionalización de las prácticas sociales y de la memoria colectiva.

Si la complejidad es uno de los paradigmas en los que debemos instalarnos, no podemos conformarnos con el conocimiento de una, dos o tres disciplinas. Es necesario que los esfuerzos de investigaciones procedentes de campos del conocimiento dispares se sumen y contribuyan a develar núcleos fundadores de los problemas actuales. Diálogo de saberes para afrontar los retos del futuro, para saber cómo van evolucionando las maneras de pensar, de aprender, de retener, de transmitir, en definitiva: cómo el ser humano sigue aprendiendo de otro ser humano en el siglo XXI. Las formas de plantear los problemas, los proyectos, los casos o los temas complejos, deberían hacerse a través de métodos multidisciplinarios o mejor aún holísticos, globalizados.

Sostenemos que no basta con saber historia para saber enseñarla y no basta con saber historia y didáctica de las ciencias sociales para ser docente. Es necesario tomar conciencia del propio pensamiento, de lo que conllevan los procesos de transmisión, decidir qué queremos dejar en herencia y actuar en consecuencia. En este caso, una de las posibilidades está en repensar la periodización tradicional y los modos clásicos de enseñar historia o los contenidos a seleccionar. Es necesario partir de situaciones del presente o de situaciones problema que puedan interesar y motivar al estudiantado, siempre con la finalidad de que puedan conectar de alguna manera u otra con sus propias experiencias vitales o con las de su familia. Desde esta perspectiva la historia recobra sentido para sus vidas y una finalidad clara para la acción e intervención social

Finalmente, creemos que es imprescindible que se reabra el debate alrededor de las finalidades de enseñar y aprender historia, geografía y ciencias sociales. Si estuviéramos de acuerdo en el para qué enseñar ciencias sociales, geografía, historia y educación para la ciudadanía, nos pondríamos más fácilmente de acuerdo en qué enseñar, cómo enseñarlo y el cuándo enseñarlo. Y esto, es un problema global.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo.* Madrid: Akal/Universitaria.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Gedisa.

Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación,* 1, 91-95.

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza.* Madrid: Alianza Editorial.

Davini. M.C. (2011). *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Argentina: Paidos.

Fontana, J. (2013). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI.* Barcelona: Pasado&presente.

Funes, G. (2013). *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas.* Neuquén, Argentina: Educo-Reun.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (2008). DECRET 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* Núm. 5183, 29.7.2008.

García, N. B. (2013). Mirar para mirarnos. La propuesta formativa como proyecto de vinculación con conocimiento. *RESEÑAS de la Enseñanza de la historia*, 11, 111-123.

Hobsbawm, E. (1994). Barbarie un guía para el usuario. Conferencia publicada por la revista *Entrepasados* año IV, 117-129.

Jara, M. y García, N. (2008). Del tiempo histórico como objeto al tiempo histórico como problema epistémico. *Revista historia Regional* Nº 26, 287-300.

Jara, Miguel A. y Salto, Víctor (2009). La Formación del Profesorado en historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad Nacional del Comahue en la norpatagonia Argentina. En Ávila, R. M; Borghi, B.; Mattozzi, I. (Comp.): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*, Bologna, Italia. Ed. Patron. 539-546.

Martineau, R. (1999). *L'histoire a l'école, matiere à penser.* Paris: L'Harmattn.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *RESEÑAS de la enseñanza de la historia.* 2, 175-210.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadania. *RESEÑAS de la enseñanza de la historia*. 7, 69-91.

Pruzzo de Di Pego, V. (1999) La investigación educativa en la transformación de las residencias pedagógicas: hacia la profesionalización docente. *PRAXIS Educativa,* 4, 35-43.

Todorov, T. (2000). *Mémoire du Mal,* Tentation du Bien. Enquête sur le Siécle.

Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber.* Barcelona: Gedisa.

Zamboni, E. y Guimaraes Fonseca, S. (orgs.) (2008). *Espacos de formacáo do professor de historia.* Brasil: Papirus.

UN SIGLO DE CAMBIOS EN LOS *SOCIAL STUDIES*

A. Ernesto Gómez Rodríguez

Universidad de Málaga

Introducción

En 1916, la escuela norteamericana sustituyó la Historia y la Geografía por una nueva materia denominada *Social Studies*. Superando dificultades, la materia, ha sobrevivido con relativo buen estado hasta hoy y, al aumentar la influencia de los EE.UU. fue implantándose en los currículos de numerosos países[1].

Desde entonces, no han dejado de experimentar cambios, transformaciones e incorporaciones, aunque manteniendo constante su finalidad inicial de formar a los jóvenes para su incorporación a la vida social. Para ello, se aceptó como propósito principal el desarrollo de la competencia ciudadana, entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas a los estudiantes para ser capaces de asumir "el oficio de ciudadanos". Lo que no significa que lo haya conseguido, ni que el significado atribuido al término ciudadanía se haya mantenido constante en el tiempo.

La existencia de los social studies nunca ha sido fácil y constantemente se les ha calificado de fracaso por no alcanzar las expectativas encomendadas. Sus críticos niegan su validez en la formación social y ciudadana de la juventud, apelando a su escaso valor científico y académico. En la pugna entre la historia y los social studies persiste la idea de que un enfoque integrado de éstos carece del rigor de un enfoque centrado en la Historia, y se afirma que sólo disciplinas "fuertes" son válidas para formar

[1] En el caso concreto de España hizo acto de presencia con la Ley General de Educación de 1970, manteniéndose hasta la recién aprobada LOMCE de 2013.

ciudadanos.

Para Evans (2004), las presiones encaminadas a suprimir o cambiar el contenido de los social studies se deben a dos grandes tensiones. Una deriva de la pugna entre quienes piensan que la educación —más aún la educación social— debe centrarse en mantener y reproducir la herencia cultural de la sociedad, apoyando las estructuras sociales, o bien en desarrollar el pensamiento crítico, formando activistas que busquen cambios sociales. La segunda responde a las diferentes concepciones de la ciudadanía, que básicamente se pueden agrupar en dos grandes tendencias: ciudadanía para la reproducción o ciudadanía para la reconstrucción social.

A continuación procederemos a un análisis de los momentos en los que se producen cambios en los *social studies* como resultado de una constante interacción entre diferentes actores sociales y las diferencias de poder, así como de las alianzas y las negociaciones que se establezcan en cada momento histórico. Para ello, elegimos sus tres momentos más importantes, que sintetizamos en el Cuadro adjunto, y que iniciaremos recordando las peculiaridades del sistema educativo norteamericano, a fin de contextualizar el análisis.

En EE.UU. no existe un currículo nacional y la competencia sobre los currículos es de los Estados, que la delegan en los distritos escolares locales; ambos publican guías curriculares no obligatorias para el profesorado sólo como sugerencias. En ese contexto, las asociaciones científicas y las del profesorado desempeñan un importante papel al promover informes sobre sus materias con directrices para ajustar los currículos a las demandas sociales. Unos informes trascendentales, por la presión que ejercen sobre las administraciones educativas encargadas de sugerir el currículo, sobre las editoriales que los desarrollan en materiales curriculares, y sobre el profesorado que lo ha de implementar.

1. Los Social Studies en los inicios del siglo XX

En los años anteriores a la aparición de los *Social Studies,* los EE.UU. experimentaban profundos cambios en su estructura social que los llevaba desde una sociedad agraria, a otra industrial, cada vez más urbana. Saxe (1991) refiere cómo en su discurso presidencial de 1912, Woodrow Wilson[2] afirmaba:

> “Estamos en presencia de una nueva forma de organización de la sociedad. La vida de América no es la de hace veinte años. Hemos cambiado nuestras condiciones económicas absolutamente, de arriba a abajo; y con ello, la organización de nuestra vida. Tenemos que hacer frente a la necesidad de ajustar una nueva organización social, como lo hicimos con la antigua, en bien de la felicidad y la prosperidad del gran cuerpo de los ciudadanos, pues somos conscientes que el nuevo orden de la sociedad todavía no aporta la conveniencia o prosperidad del hombre medio. La vida de la nación ha evolucionado de forma infinitamente variada...”.

En ese momento, la respuesta para la preparación social de sus jóvenes surgió de un

[2] Woodrow Wilson fue profesor de Historia Económica en la universidad de Princenton y había formado parte de la Comisión de los Siete que en 1899 dictaminó sobre el currículo social.

potente movimiento denominado “progresista”, encaminado a lograr el mayor nivel posible de «bienestar social», y que postulaba la intervención correctora en muchas parcelas de la vida política, laboral, económica, social, educativa, etc.

Se diseñó una secuencia de cursos para los grados de la escuela secundaria (de 7º a 12º) por ser esa la etapa escolar con mayores problemas, debidos al desbordante aumento de alumnado, a su heterogeneidad y a lo inadecuado del currículo.

Los *social studies* representan una rotunda victoria sobre los sectores más conservadores, de un movimiento reformador que pretendía dar respuesta a una sociedad cambiante, con profundos problemas sociales, políticos y económicos. Quizás sea esa la principal razón de los constantes ataques que ha experimentado desde los sectores ideológicos más conservadores.

2. Los News Social Studies

Tras la placidez de los años cincuenta, en los que se creía posible resolver los problemas sociales y parecían haberse apaciguado los conflictos ideológicos, la sociedad estadounidense se vio sacudida por profundos cambios sociales, culturales, económicos y políticos. Se atribuyen a la convergencia de diversas circunstancias, como la rivalidad científica-tecnológica con la URSS, el movimiento por los Derechos Civiles de las minorías y la Guerra de Vietnam; combinadas, provocaron un debate académico-educativo que afectó profundamente a nuestra materia.

En 1957, el lanzamiento del Sputnik produjo la sensación de que el mundo académico soviético era mucho más efectivo y dinámico que el norteamericano. El presidente Eisenhower se sirvió de la Ley de Defensa de la Educación Nacional (1958) para dar un giro en la política educativa e intervenir en la educación, mediante la inyección de fondos públicos federales, destinados al desarrollo de las ciencias y de la ingeniería; después incluyeron otras materias y las escuelas los utilizaron para modernizar y mejorar sus currículos y equipamientos bajo el pretexto de la contribución a la defensa nacional. La conferencia de Woods Hole (1959) fijó las bases psicológicas y educativas del nuevo marco curricular que cerraría Bruner.

Los numerosos proyectos curriculares se agruparon bajo el título genérico de New Social Studies, aunque no compartían una unidad interna, pues entre académicos y teóricos había divergencias sobre los fines y principios que los sustentaban. Por ello, puede hablarse de dos corrientes que reflejan el enfrentamiento de los grupos interesados por el control del currículum (Kliebard, 1987).

La que se impuso, se articulaba en torno a la idea de **“las estructuras de las disciplinas”** y los concebía como una federación de materias centradas en la enseñanza de los conceptos y generalizaciones de diversas disciplinas sociales, que usaban el descubrimiento y la investigación como formas prioritarias de aprendizaje. Académicamente, la respuesta de esta tendencia fue muy potente, aunque pronto se desintegró sin dejar apenas rastros en la cotidianidad de las aulas (Massialas, 1995).

La corriente secundaria, basada en el **"análisis de los asuntos públicos"**, incluía diversas subtendencias. Arrancaba de Dewey, pero las circunstancias políticas de años anteriores, la influencia del "macarthysmo" y su caza de brujas, acotaron su difusión y puesta en práctica. Defendía que en una sociedad democrática, la educación social debería articularse en torno a los problemas sociales críticos y los asuntos actuales que todo ciudadano debería saber afrontar e intentar resolver en su vida.

Las divergencias entre ambas corrientes originaron grandes debates que han llegado hasta hoy, por la reconversión de sus ideas y la pugna por plasmarse en los nuevos currículos. Podríamos subrayar sus diferencias, señalando que mientras que unos se centraban en cómo enseñar más eficazmente los conceptos y procesos de las ciencias sociales, otros se centraban en los conceptos y procesos de las disciplinas sociales más adecuados para desarrollar la comprensión de la sociedad (Gómez, 1997).

3. Los Social Studies en un mundo globalizado

En este punto veremos la evolución de los *social studies* desde los ochenta hasta hoy; más de treinta años en los que se suceden administraciones políticas de diferentes signos y acontecimientos político-militares variados, que repercuten sobre la materia y que además, han tenido una profunda incidencia en la educación española.

En los años ochenta y noventa comenzó una nueva transformación de la economía estadounidense. El colapso de la URSS y el fin de la guerra fría unidos al acelerado desarrollo de las nuevas tecnologías, promovieron el comercio y las comunicaciones internacionales. A medida que las fábricas se trasladaron al Tercer Mundo, donde los salarios eran inferiores a los que se pagaban en EE.UU., disminuyó el número de empleos de bajos ingresos para trabajadores no cualificados. Las nuevas tecnologías eliminaron puestos de trabajo que no exigían especialización y recompensaron a los trabajadores bien preparados que poseían conocimientos y eran capaces al mismo tiempo de dar muestras de iniciativa y tener capacidad para trabajar en equipo. La globalización no había hecho más que empezar.

A inicio de los ochenta, la enseñanza en los EE.UU. volvió a ser motivo de gran preocupación; diversos informes estatales difundidos por los medios de comunicación, generaron la idea de que atravesaba un mal momento. En 1983, **A nation at Risk** defendía postulados económicos y sociales vinculados con la globalización:

> "La nueva materia prima del comercio internacional son los conocimientos, el aprendizaje, la información y la inteligencia diestra [...]. Es indispensable invertir en aprendizaje si queremos tener éxito en la nueva era de la información".

El informe también abordaba cuestiones que afectaban al tejido social del país, afirmando que una sociedad libre y democrática precisaba de un alto nivel educativo que proporcionara una cultura común al país. Alertaba que quienes no poseyeran las destrezas, los conocimientos y la capacitación esenciales en esta nueva era se verían privados no sólo de la recompensa material que acompaña a un desempeño competente, sino también de las posibilidades de participar plenamente en la vida nacional.

Sin embargo, la situación económica del país alentaba la tendencia de los gobiernos republicanos a limitar y reducir el papel del gobierno federal; a pesar de la gravedad de la situación educativa que sugerían los informes, ¿por qué había que preocuparse por la educación cuando tanta gente estaba desempleada?

Pese a todo, en 1989, se alcanzó un consenso entre el presidente republicano Bush y los 50 Gobernadores de los estados en torno a seis metas educativas y el establecimiento de Estándares Educativos Nacionales que cristalizaron en 1994 con la aprobación de la ley **Objetivos 2000** ya con el demócrata Clinton.

Los de Historia que fueron los primeros en conocerse, abogaban por restablecer el contenido histórico como elemento central de los social studies. Fueron muy criticados —no sólo por los conservadores— de estar sesgados y ofrecer una imagen negativa de los EE.UU y de Occidente en general. La polémica suscitada permitió que conservadores y liberales mostraran sus diferencias sobre la función de la historia en las escuelas, pero malogró la posibilidad de establecer estándares federales para todo el país, hasta el punto de que en 1995, el Senado rechazó casi por unanimidad los estándares aplicables a la enseñanza de la historia[3].

La situación, llevó a pronosticar a Ravitch (1996), una de las responsables de implementar las políticas educativas en EE.UU. con las presidencias de Bush y Clinton, que para que el país se atreviera a elaborar de nuevo estándares nacionales, se requeriría un largo proceso, con cuidadosas pruebas en el campo de cualquier estándar que se proyectase aplicar a gran escala en distritos y estados[4].

El análisis de la actividad legislativa del periodo concluye con la ley **No Child Left Behing** (2001-02) y el programa formulado bajo la presidencia de Obama, **Race to the Top** (2009-11) que representan un claro triunfo del pensamiento educativo neoconservador con la puesta en marcha de sus dos grandes propuestas vinculadas con la rendición de cuentas (*accountability*): la elección de escuelas (*school choice*) y las escuelas con contrato (*charter school)* y todo ello justificado por la necesidad de mejorar la supuesta baja calidad de la educación en las escuelas públicas.

Para los progresistas, una de las cuestiones más reprobables de esta medida ha sido el desembarco del capital privado en la enseñanza pública. Grandes empresarios y sus fundaciones, como Bill Gates (*Microsoft*), la familia Walton (*Dewalmark*), Mark Zuckerberg (*Facebook*), Eli Broad (*Sun Life*) y Michael Bloomberg, anterior alcalde de Nueva York, han invertido miles de millones en las "*Charter*", y en financiar "*think tanks*" desde los cuales imponer sus agendas a nivel nacional.

---

[3] El Secretario de Educación, Riley rechazó los estándares federales para la enseñanza de la historia porque "No es así como pienso que debería enseñarse la historia en las aulas estadounidenses [...]. Debemos reconocer lo bueno y lo malo de nuestro pasado y admitir que todos los americanos han hecho su aporte, cualquiera que sea su situación en la vida. Nuestras escuelas deberían enseñar a nuestros alumnos a enorgullecerse de ser americanos".

[4] Hoy, la situación es la siguiente: aunque se crearon para establecer un conjunto unificado de niveles que garantizasen que todos los estudiantes del país tuviesen acceso a los mismos contenidos académicos, cada estado tiene estándares propios y hay poca uniformidad entre los de un estado y otro. 45 estados los han aprobado, estando previsto que entren en vigor durante 2014.

Concluimos el análisis de los cambios introducidos, con un pasaje de una entrevista a Ravitch[5].

> "Cuando Obama llegó al poder, estaba persuadida de que anularía la ley NCLB y volvería a partir de bases sanas. Se produjo lo contrario: abrazó las ideas y las opciones más peligrosas de la era George W. Bush. Bautizado *Race to the Top*, su programa tentó con subvenciones de 4.300 millones de dólares a los estados que estaban asfixiados con la crisis económica. Para obtener este beneficio, estos últimos debían suprimir todo límite legal a la implantación de las charter schools. Así la expansión de las *charter schools* viene a realizar el viejo sueño de los businessmen de la educación y de los partidarios del mercado libre que aspiran a desmantelar el sistema público. (...) es absurdo evaluar a los docentes según los resultados de los alumnos, pues esos resultados dependen, por supuesto, de lo que sucede en clase, pero también de factores externos tales como los recursos, la motivación de los alumnos o el apoyo que aporten los padres"[6].

4. Las principales novedades curriculares de los Social Studies

Frente a los potentes y constantes intentos de articular la enseñanza de los *Social Studies* desde la historia, en la última etapa también se ha intentado incluir en su currículo nuevas temáticas y enfoques. Algunas ya afloraron anteriormente, aunque ahora lo hacen con más vigor y, en ocasiones, desde perspectivas muy radicalizadas. Las de mayor aceptación se recogen en los últimos manuales de *social studies*:

- El **multiculturalismo**, que arranca del movimiento en pro de los derechos civiles y ahora aparece con una inusitada potencia y variedad de interpretaciones y propuestas. Como tendencia no hace más que reflejar las voces y aspiraciones de numerosos grupos que se han sentido marginados en la historia norteamericana.
- El **Patriotismo**, consecuencia de los ataques terroristas del 11-S y del revival americanista que llevó a numerosos estados a introducir propuestas para estimularlo, lo que ha propiciado, a su vez, un fuerte debate sobre los límites del adoctrinamiento.
- El **Feminismo** y los **estudios de Género,** como otras temáticas, experimentan un notable desarrollo y también aparecen integrados por numerosas interpretaciones.
- El **Holocausto** y el **Genocidio** son temática que experimentan un rebrote como consecuencia de los conflictos de los Balcanes y los numerosos genocidios cometidos.
- También se observa un resurgir de temáticas relacionadas con la "vieja" idea de los **Problemas Sociales**, pero en este caso, con una ampliación del marco espacial que lo relaciona con la **educación global**.

[5] Autora en 2010 de "The Death and Life of Great American School System".

[6] The Nation (New York) 14-06-2010. Traducido y publicado en Rebelión 20-10-2010

4. Avanzando conclusiones

El análisis nos ha permitido constatar:

- La permeabilidad entre escuela y currículo y cómo en la mayoría de las ocasiones, las reformas curriculares están dirigidas y producidas por fuerzas externas al propio sistema escolar.
- El permanente empeño por vincular la educación con “el riesgo nacional”, definido por la pérdida de la superioridad USA en múltiples campos.
- Cómo la mayoría de los intentos de volver a imponer los postulados “clásicos” de la enseñanza articulada en materias, especialmente en la Historia, coinciden con acontecimientos sociales, económicos, políticos, culturales, militares claves.
- La coalición de grupos neoconservadores, neoliberales y ultraconservadores evangelistas con poderosas organizaciones conservadoras se ha opuesto al avance de la materia desde postulados progresistas, haciendo retroceder su currículo.
- La continuidad de las medidas adoptadas por administraciones de diferentes signos políticos en la última etapa analizada. Convencidos de la necesidad de mejorar la educación, republicanos y demócratas las han implementado de manera continua, sin que se observen fracturas en las líneas de actuación acometidas, aunque sí una paulatina disminución de los fondos públicos federales, incrementando en cambio la aportación financiera de los estados y los particulares.
- Frente a las posturas liberales radicales, que hacen del niño y adolescente el centro del proceso de aprendizaje, el profesorado es ahora el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el responsable principal de la excelencia académica.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1960). *The process of education*, Masachusetts, Harvard University Press.

Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars*, New York, Teachers College Press.

Gómez Rodríguez, A. E. (1997). Evolución en el currículum de ciencias sociales en Estados Unidos. En AA.VV. *La formación del profesorado y la enseñanza de las ciencias sociales* (195-241), Sevilla, Diada Editora.

Klieblard, H. M. (1987). *The Struggle for the American Curriculum*, 1893-1958, New York, Routledge.

Massialas, B. G. (1995). *Critical Issues in Teaching Social Studies,* Wadsworth Pub.

Ravitch, D. (2000). *Left Back: A Century of Failed School Reforms*, New York, Simon & Schuster.

Saxe, D. (1991). *Social Studies in Schools*, New York, SUNY Press.

ANEXO

Cuadro – Desarrollo de los SOCIAL STUDIES en EE.UU

1890-1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000-2014

1894 Informe del Comité de los Diez
1899 Informe del Comité de los Siete (AHA)
1916 Informe del Comité de Social Studies
1916 **Surgen los Social Studies**
1918 Informe "Principios Cardinales"
1921 Constitución del NCSS
1930 "Expanding Horizons"
1940 "Adjustement of live"
1958 National Education Defense Act
1960 Conferencia de Woods Hole – Brunner. Proyecto MACOS
1963 I have a dream. Marthin Luther – Asesinato del presidente Kennedy
1969 asesinato de Marthin Luther
1969 **News Social Studies**
1983 A Nation at Risk
1987 The Bradley Commision
1990 Educación Global y Multicultural
1994 "Goals 2000"
2001 No Child Left Behind
2009 Race to the Top

Acontecimientos educativos e históricos relevantes

Iª G.M.
IIª G.M.
G.Corea
Guerra Vietnam
Emigración masiva de Europa
Gran Depresión
Guerra FRIA
Caída del MURO
Americanización - Ciudadania
New Deal
SPUTNIK
Guerra del Golfo (Iª G. de Irak)
Progressive Education Movement
Llegada a la LUNA
World Trade Center
Invasión Afganistan
IIª Guerra de Irak

Publicaciones relevantes en los Social Studies

1916 Democracy and Education
1955 Teaching High School Social Studies
1960 The Process of Education - The News Social Studies
1977 Handbook of Research on Social Studies
1978 The Nature of the social studies
1987 Cultural Literacy
1988 Education for democratic citizenship
1991 Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning
2003 Where did Social Studies go wrong?
2004 Teaching Social Studies
2004 Teaching History for the commond good
2004 The Social Studies Wars.
2011 Educating about Social Issues in the 20-21t C.
2012Contemporary Social Studies

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PROTECTORADO DE PUERTO RICO: HISTORIA Y FUTURO

Javier Carrión Guzmán

Universidad de Puerto Rico

Introducción

Puerto Rico como nación hispanoamericana, antillana y caribeña constantemente ha recibido corrientes pedagógicas de diferentes países, sobre los temas en el campo de la historia, la economía, la geografía y los problemas sociales contemporáneos. Una parte fundamental de estas corrientes, ha sido provocada por las relaciones con los Estados Unidos de América (EE.UU.) desde la invasión en el 1898. Desde entonces hemos recibido políticas públicas sobre la educación y la cultura en formas disímiles, ajenas a nuestro entorno social y carente de la identidad del puertorriqueño. En Puerto Rico el campo de las ciencias sociales[1] se ha ofrecido desde diferentes estándares pedagógicos, filosóficos y políticos. Este ensayo tiene el interés de recapitular la historia de los programa de las ciencias sociales y como estan en evaluación con los régimen coloniales español y norteamericano.

El Departamento de Educación de Puerto Rico, además de ser el ministerio público con mayor empleomanía y carga presupuestaria del fondo general, no ha podido evolucionar con los tiempos. Su estancamiento en los programas académicos y la ausen-

[1] En Puerto Rico el término ciencias sociales como campo didáctico dentro de las escuelas de pedagogía no se utiliza, y si el termino Estudios Sociales-Historia. Para esta investigación estaremos utilizando ambos términos para referirnos al mismo concepto.

cia de una política nacional sobre la enseñanza de la historia, demuestran una política pública sobre educación ajena al entorno social y cultural donde convivimos. Actualmente, el Programa defiende su existencia bajo el predicamento de la organización del ***National Council for the Social Studies*** (NCSS):

> "Los estudios sociales son la integración de las ciencias sociales y las humanidades para promover la competencia cívica. Dentro del programa escolar, los estudios sociales proveen un proceso de aprendizaje coordinado y sistemático que deriva su contenido de disciplinas, tales como: la antropología, la arqueología, la economía, la geografía, la historia, las leyes, la filosofía, las ciencias políticas, la sicología, la religión y la sociología, así como también, de contenidos apropiados de las humanidades, las matemáticas y las ciencias naturales. El propósito fundamental de los estudios sociales es ayudar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de tomar decisiones informadas y razonadas para alcanzar el bien común, como ciudadanos íntegros, en un contexto de diversidad cultural, en una sociedad democrática y un mundo interdependiente."[2]

Esta definición de la didáctica de las ciencias sociales es semejante en los diversos estados y territorios de los EE.UU., sin embargo no condiciona los agarres necesarios, estrategias y destrezas para el desarrollo de un individuo crítico[3]. Además de los fundamentos del programa de Estudios Sociales, se utilizan los estándares de contenido y ejecución que están elaborados por la NCSS marcando con ello, diferencias entre el interés del gobierno federal para la educación en la enseñanza de la historia y las necesidades de la nación puertorriqueña. Prueba de ello, ha sido las regulaciones de pruebas estandarizadas que miden aspectos medulares de los programas académicos, pero no se utilizan para evidenciar el aprendizaje de la historia nacional.

Isabel Gutiérrez (1953), en su libro *El reformismo ilustrado en Puerto Rico*, argumentaba aspectos relevantes sobre la revolución de las ideas ilustradas y la continua preocupación por la educación pública. Su escrito aportó significativamente a la enseñanza de Estudios Sociales e Historia brindado mayor énfasis en temas, estrategias y formas de enseñanza. Rivera y Morales (1957) completaron un estudio sobre la enseñanza de la Historia en Puerto Rico. Ellos mismos presentaron un acercamiento sobre el desarrollo curricular, los temas y la secuencia de los cursos de historia nacional. Entre sus hallazgos se acentúa el reconocimiento de un estudio y análisis profundo de la historia nacional de la Isla. Esto permitiría capacitar a un grupo de docentes universitarios en la didáctica de las ciencias sociales. Es con estas dos aportaciones, que comienza el programa de preparación de maestros de Estudios Sociales e Historia en la universidad pública, en la Universidad de Puerto Rico.

Por otra parte, Fernando Picó (1983) esbozó el problema de la educación en historia y el contexto socio-cultural de los alumnos. Formuló varios acercamientos sobre el estudio y análisis de un programa de integración de temas como: familia, costumbres y

[2] Departamento de Educación de Puerto. (2013). Carta circular # 3 del Programa de Estudios Sociales del Departamento de Educación de Puerto Rico.

[3] Algunos estados de los EE.UU. en los que Puerto Rico ha tomado guías para desarrollar su marco curricular lo son: Departamento de Educación en la ciudad de New York (2010), Connecticut y California *Social Studies Program* (2011)

tradiciones. Este punto no es novel, ya que para la década del 1970, estos temas eran tratados en el campo de ciencias sociales en el nivel elemental. Los trabajos (Gutiérrez, Rivera y Morales y Picó), aunque ofrecen una realidad en el programa de Estudios Sociales, no provocan una logística en los procesos didácticos. Esta preocupación ha sido recogida en tesis, disertaciones o escritos publicados en Puerto Rico, pero el Estado es inerte ante tales preocupaciones.

Amén de la situación colonial tanto española como norteamericana, Puerto Rico también experimenta una lucha interna con los dos partidos políticos principales. Ambos simpatizantes de continuar con las relaciones político-económicas con los EE.UU, pero diversos en sus formas de proveer una red clara sobra las metas de la política publica educativa. El primer grupo tiene el interés de transformar a Puerto Rico en estado de la nación estadounidense y el otro de continuar con el estatuto conocido como Estado Libre Asociado (*Commonwealth*). Los primeros fieles a las políticas educativas de los EE.UU., y los segundos —más liberales— han permitido que los cursos de las ciencias sociales pierdan su enfoque disciplinario y se conviertan en cursos carentes de atención por parte del Estado, sin materiales y recursos didácticos para el profesor. Prueba de ello, ha sido la dificultad en el progreso de secuencias y alcances para el aprendizaje de la historia puertorriqueña, un estancamiento en el adelanto de cursos noveles para los alumnos y una copia —inédita— del proyecto educativo de los EE.UU.

Preparación docente

La preparación docente de los futuros maestros y maestras del sistema público en Puerto Rico está asentada en instituciones universitarias públicas y privadas. Éstas actúan en principio bajo esquemas teóricos arcaicos sobre la enseñanza de la historia y presentan ausencia de procesos teóricos[4]. Los cursos sobre metodología de la enseñanza en Estudios Sociales e Historia, solo abarcan actividades de enseñanza, observándose carencia en el campo teórico, estudios noveles y competencias tecnológicas. Asimismo, los universitarios trabajan por separado, las facultades de Historia y Educación no hacen esfuerzos contundentes para desarrollar programas con el objetivo de analizar las formas y procesos en la enseñanza de las ciencias sociales. La fragilidad de esta situación se agrava cuando el futuro maestro llega a la sala de clases y no tiene los recursos didácticos para ejercer la profesión, pues está desprovisto de estructura, método, planificación y diagnóstico.

Los programas profesionales de preparación para maestros de Estudios Sociales e Historia son limitados y carecen de articulación entre la teoría y la praxis[5]. Los futuros maestros tienen mayor dominio en el campo de la Historia, perdiendo la perspectiva sobre el desarrollo pedagógico de las ciencias sociales[6]. Dicha situación provoca que

[4] Investigación iniciada sobre el currículo universitario en los programas de enseñanza de las Ciencias Sociales.

[5] Existe un debate intenso sobre los cursos de Historia en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Este debate que no es común en instituciones latinoamericanas y europeas, radica en donde deben estar localizados los cursos de Historia y su relación con las facultades. Este debate es epistemológico, en la actualidad continúa sin aproximaciones teóricas responsables hasta el presente.

[6] El dato provisto se obtiene del análisis de las secuencias curriculares de la Universidad de Puerto Rico.

la didáctica no se ejecute con la calidad y pertinencia que amerita.

El desarrollo del programa académico en la enseñanza de los Estudios Sociales e Historia en Puerto Rico está concentrado en 6 instituciones: tres públicas y tres privadas. Las primeras ofrecen la concentración de bachillerato (licenciatura) en Educación Secundaria con especialidad en Historia y ostentan cursos de didáctica en la especialidad. Las segundas con un poco menos de participación en el mundo académico, proveen cursos de didáctica general y no por especialidad. Los prontuarios de los centros universitarios públicos, exhiben ausencia de procesos teóricos y metodológicos, llevando al alumnado a perder perspectiva racional de este campo en la educación. De esta forma, el Recinto de Rio Piedras (mayor centro docente público) ostenta una Facultad de Educación, mientras que los Recintos de Cayey y Mayagüez son departamentos adscritos a las facultades de Artes y Ciencias.

En Puerto Rico, para ejercer como maestro de ciencias sociales, es requisito la aprobación del examen de licenciatura. El mismo se conoce como las Pruebas de Certificación de Maestros (PCMAS), e incluye premisas en áreas de economía, política, sociología, psicología, humanidades e historia de Puerto Rico, EE.UU. y Latinoamérica. Aunque no todas las secuencias curriculares universitarias abordan tales temas, es este el indicador de mayor utilización para conocer el éxito de los programas de certificación docente en las universidades y por ende la asistencia de auxilio económico estatal y federal.

Nivel Elemental

El área de las ciencias sociales se estudia en las escuelas públicas del País desde los periodos de la colonización española. La existencia de guías, actas parroquiales y municipales demuestran la enseñanza de temas culturales y éticos de metrópoli. Esta visión de educación pública contrastaba con otros recintos escolares, revelando que la creación de instituciones privadas ostentaba otros temas de enseñanza. Los colegios católicos tenían otros currículos, distanciándose de la estructura pública; particularidad que es importante destacar debido a que la función de los maestros y los materiales de instrucción eran diferentes. Para el siglo XIX llegaban a Puerto Rico monjas y párrocos de distintas órdenes con el fin de preparar a los alumnos en sus distintos saberes. En el nivel público, se reclutaban maestros provenientes de preparación profesional o semi-formal. Sin embargo, en ocasiones eran las propias instituciones católicas que exponían los temas y secuencias en el currículo para el nivel público.

La trayectoria histórica del programa de Estudios Sociales comienza a desarrollarse sin tener una visión clara sobre los objetivos y metas del Programa. La carta circular #17 de sistema de enseñanza del 1927 asignaba para el nivel elemental el ofrecimiento de 20 minutos de historia de Puerto Rico para los grados cuarto, quinto y sexto. Los cursos de Historia y Geografía se enseñaban por separado. Esta separación de materias dentro del campo de los Estudios Sociales facilitaba y facilita el desarrollo del aprendizaje. Para la década del 1940 existió un programa que se conoció con el

nombre de *Problemas personales y de la comunidad*. En este se albergaban cursos de ciencias sociales, Ciencias Naturales y Educación en Salud. Para el 1942 el programa del nivel elemental se reestructura y luego continúa modificándose hasta la década del cincuenta. Es en el 1959 que se adjudica y se reconoce el programa de Estudios Sociales en el nivel público de enseñanza. Obsérvese la siguiente tabla sobre los contenidos de las ciencias sociales para el 1940 y 1960.

Tabla 1. Grado y temas del programa de ciencias sociales en Puerto Rico para las décadas del 1940 al 1960

Grado	**Temas (1940)**	**Temas (1963)**
Primero	Hogar	Familia
Segundo	Familia	Comunidad
Tercero	Comunidad	Nuestro país & Comunidad
Cuarto	Ambientes naturales	Nuestro País
Quinto	Ciencias	El mundo & Américas
Sexto	Herencia cultural	El mundo & Viejo mundo

Durante la década de los setenta (1973) se atendieron nuevos temas en el nivel elemental, los conceptos se alinearon a las necesidades del alumno examinándose como una materia de estudio. Sin embargo, se presentó una ausencia en la opinión de maestros, estudiantes, académicos y comunidad sobre los cambios fundamentales del programa, la función de las ciencias sociales y el currículo. Esto produjo que muchos de los temas ofrecidos actualmente carezcan de sentido, pertenencia y orden lógico en la enseñanza de las Ciencia Sociales.

Nivel Secundario

El programa de estudio tiene su auge para la década del 1940, bajo la administración de los EE.UU. Durante los primeros cuarenta años de dominación americana se instituyeron los cursos y las estructuras administrativas, no obstante éste se percibía como un proceso de transición. Para la misma década comienzan a desarrollarse algunos parámetros en la enseñanza de cursos relacionados con las ciencias sociales. Según Guzmán (1988) la filosofía educativa y las reformas en los currículos para la década del 1940 estaban dirigidas a la enseñanza como medio cultural del niño puertorriqueño. En 1943 comienzan los cursos de Estudios Sociales en el nivel intermedio en inglés. Uno de estos cursos estaba plasmado para el 7 y 8: Problemas personales y de la comunidad.

Fundamentalmente, el Programa quedó constituido en dos zonas, la rural y la urbana teniendo currículos y métodos didácticos diferentes. Obsérvese la siguiente tabla que recoge los temas de enseñanza para la década del 1940 en Puerto Rico.

Tabla 2. Temas del programa de ciencias sociales para el nivel intermedio en las regiones rural y urbana para la década de 1940

Grado	**Zona Rural**	**Zona Urbana**
Séptimo	Historia del mundo	Problemas personales de la comunidad I
Octavo	Historia de Estados Unidos	Problemas personales de la comunidad II
Noveno	Fundamentos de ciudadadanía	Fundamentos de ciudadadanía

En la década del 1950 se estableció la misma oferta curricular para ambas zonas. Para esta década, en el séptimo grado se enseñaba el curso titulado: Desarrollo de la civilización desde el hombre primitivo hasta el presente; para el octavo, Desarrollo de los Estados Unidos de América como potencia mundial, y para el noveno, Desarrollo ciudadano.

Desde el 1942 al 1952 el nivel superior ofreció los mismo cursos con énfasis en los conceptos de: democracia, ciudadanía y valor. Para el décimo, se dictó el curso de Historia de Europa; para el undécimo, Historia de Puerto Rico e Historia de Estados Unidos, y para el grado duodécimo, Problemas sociales y económicos. Durante más de 60 años se perpetuó el contenido y no se ofrecieron modificaciones sustanciales para el nivel superior. Esta trilogía de cursos, ninguno relacionados, y tratados como entes separados es lo que provoca que muchos alumnos no han podido encontrar una lógica y un eje conector en los cursos de la ciencia histórica secundaria.

Es para el año académico de 1952-1953, que se crea el nuevo programa de Estudios Sociales del Departamento de Educación. Con este nuevo paradigma se crearon otros cursos y se ofreció más énfasis en el desarrollo de la historia nacional. Obsérvese la siguiente tabla que recoge los cursos para el nivel intermedio y superior.

Tabla 3. Programa de Estudios Sociales del nivel secundario para la época del 1950

Grado	**Cursos**
Séptimo	Nuestro país Puerto Rico: geografía e historia
Octavo	Nuestro país Puerto Rico: estructura socio-económica
Noveno	El mundo en que vivimos
Décimo	Historia de Estados Unidos de América
Undécimo	Nuestro civilización: evolución histórica
Duodécimo	El mundo en que vivimos: problemas e instituciones de Puerto Rico y el Mundo

Entado el siglo veinte, 1972, se reconoció la enseñanza de Historia de Puerto Rico para ser ofrecida el año completo en el nivel intermedio y otro para el nivel superior. Esta iniciativa proveyó una visión más abarcadora de la historia de Puerto Rico. Se utilizaron divisiones basadas en fechas para ofrecer el curso en el nivel intermedio y en el superior. Para el nivel intermedio, la historia nacional se ofrecería desde el siglo XVI hasta el XIX; mientas que el nivel superior serían los temas del siglo XX. A pesar de

esta clara concepción sobre los temas y secuencias, en la actualidad abundan libros, guías, secuencias temáticas y educadores faltando al orden establecido. Obsérvese en el cuadro número 1 el programa de Estudios Sociales en la actualidad.

Cuadro 1. Temas centrales por niveles y grados para el programa de Estudios Sociales del Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico

Nivel Elemental

K-3:

Kindergarten: Yo: juego y canto para aprender

Primero: La familia: creación y expresión

Segundo: La comunidad: unidad y acción

Tercero: Puerto Rico: mi país, mi patria

4-6:

Cuarto: Puerto Rico: su geografía, su historia y su cultura

Quinto: Sociedades y culturas de América

Sexto: Sociedades y culturas del Mundo

Nivel Secundario

Intermedia 7-9:

Séptimo: Formación y desarrollo del pueblo de Puerto Rico

Octavo: Continuidad y cambio en las sociedades de América

Noveno: El mundo en su contexto: transformaciones modernas y contemporáneas

Superior 10-12:

Décimo: Puerto Rico: transformaciones contemporáneas

Undécimo: Estados Unidos de América: formación, desarrollo y Transformación y América Latina

Duodécimo: * Cursos electivos:

- El movimiento cooperativista en Puerto Rico
- El trabajo y las relaciones obrero-patronales en Puerto Rico/ Geografía para la vida

El interés del programa de Estudios Sociales diseñado para la década del 1980 era desarrollar una serie de experiencias que condujeran al desarrollo de destrezas de pensamiento crítico. Esta es la primera vez que aparece en el currículo del Programa de estudio, destrezas para trabajar con mapas y destrezas de investigación histórica.

Aunque estas destrezas quedaron plasmadas en el documento curricular, el maestro tiende a trabajar más con áreas temáticas, provocando poca articulación en el desarrollo de un programa basado en destrezas, temas y secuencias.

Consideraciones finales

Sabemos que el área de didáctica de las ciencias sociales en Puerto Rico presenta fuertes desafíos, con el objetivo de construir cursos, alinear programas con destrezas y un cambio fundamental en la enseñanza de la historia de Puerto Rico. Estas ideas las podemos resumir en siete puntos estratégicos:

- Urge un análisis sobre el desarrollo curricular y con ello la alineación de estándares, metas y competencias así como destrezas y temas. Evitando con ello la improvisación y la selección aleatoria de temas en el ofrecimiento de los cursos de ciencias sociales.
- La creación de silabarios semestrales o trimestrales que ayudarán de forma inmediata a la consecución de los objetivos del Programa.
- El Programa necesita enfocar sus metas y objetivos en el desarrollo de una conciencia nacional, basado en nuestras raíces comunitarias con el Caribe antillano.
- El Estado debe ser protagonista de cambios y reformas curriculares, en el área de las ciencias sociales para desarrollar y organizar grupos de trabajos colectivos para dilucidar las continuas controversias entre ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñarlo?
- Debe el Programa estar insertado en los nuevos enfoques del diseño de currículos trasversales, temáticas de género, gay-lésbicas y aspectos de políticas económicas.
- Las casas editoriales deberán responder a los esquemas curriculares y ceñirse a los principios rectores del Estado. Estas deben actuar en principios según las guías, secuencias y área temáticas por grado y nivel.
- Las universidades deben robustecer sus currículos con bases teórica y práctica para la didáctica de las ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

Alegría, R, Caro, A, y otros (1985). *Informe a la secretaria de Instrucción Pública sobre la enseñanza de historia y cultura puertorriqueña en la escuela pública.* Hato Rey, P.R.: Departamento de Instrucción Pública.

Carrión, J. (2010). Modelo Antillano para la enseñanza de los Estudios Sociales e historia. Informe Final de Licencia Sabática (inédito). Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Ponencia presentada en el *XVI Congreso del College Board de Puerto Rico y el Caribe*,San Juan, Hotel Conrad.

Departamento de Educación de Puerto Rico. (1963). Carta circular #1 del Programa de Estudios Sociales del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Departamento de Educación de Puerto. (2013). Carta circular # 3del Programa de Estudios Sociales del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Gutiérrez del Arroyo, I. (1953). *El reformismo ilustrado en Puerto Rico.* México: El colegio de México.

Guzmán, I. (1988). *La enseñanza de la historia de Puerto Rico en las escuelas secundarias públicas del país*, 1942-1987. Tesis de maestría inédita: Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe.

Rivera, A y Morales, A. (1957). *La enseñanza de historia en Puerto Rico.* México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

Ortiz, A.(1998). *La Enseñanza de los Estudios Sociales en la escuela elemental*. Puerto Rico: Editorial Edil.

Pérez, J. (1988). *La enseñanza de historia de Puerto Rico en las escuelas elementales del país, 1942 1985.* Tesis de Maestría, Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe.

UNA MIRADA CRÍTICA A LA RELACIÓN CURRÍCULO-SOCIEDAD. APORTES PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Liliana Margarita Del Basto Sabogal

María Cristina Ovalle Almanza

Universidad del Tolima

Introducción

Los vínculos entre educación y sociedad pueden ser explorados desde diversas perspectivas teóricas, metodológicas y disciplinares que reflejan, según Kemmis, teorías sociales que abordan una concepción de currículo, ponen de manifiesto la historia de las colectividades y, a la vez, revelan "ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad" (Kemmis, 1993, p.45).

En este documento abordamos el vínculo existente entre educación y sociedad, argumentando que dicho vínculo se expresa en el currículo y, más específicamente, el currículo asociado con un determinado proyecto de formación ético-política de los educandos, es decir, con un proyecto de formación ciudadana. En ese sentido, se propondrá una conceptualización del currículo que permita comprender en qué sentido se constituye en un puente entre la institución educativa y la sociedad. Posteriormente, se señalará de qué manera ha sido entendido dicho vínculo, desde dos puntos de vista mutuamente excluyentes: el de la pertinencia, entendida como *adaptación* a los requerimientos del mercado, y de la *impertinencia*, esto es, el llamado a construir pensamiento crítico que interrogue y transforme las estructuras de poder de la sociedad.

En ese sentido, se explora de qué manera han contribuido las tendencias actuales en la educación superior a profundizar un sentido de *pertinencia curricular* asociado a la funcionalidad y la capacitación, desconectado de la responsabilidad del currículo con la transformación social, fenómeno estrechamente vinculado con una inadecuada comprensión de la formación ético-política, la formación ciudadana, a su vez asociada con una idea de democracia igualmente problemática, por su grado de correspondencia (cronológica y axiológica) con el desarrollo y la consolidación del modo de producción capitalista.

El currículo como expresión del vínculo entre educación y sociedad

Toda reflexión acerca de la relación educación-sociedad motiva una deliberación en torno a la formación que, tal como lo presenta Magendzo, sería la formación del sujeto de derecho, autónomo y comprometido con la transformación de la sociedad (Magendzo, 1996). Tal ha sido, en términos generales, el sentido que se le ha conferido a la educación y la responsabilidad que se desprende de un determinado diseño curricular.

Lo anterior lleva implícitas una serie de consideraciones que vale la pena explicitar para esclarecer la perspectiva desde la cual será abordado el tema de reflexión:

La primera de ellas, es que el currículo entendido no como un dispositivo para la selección y transmisión de contenidos, sino como la expresión pluridimensional del proceso de formación que se lleva a cabo en la institución educativa, constituye la más clara expresión del vínculo entre educación y sociedad y entre teoría y práctica, retomando las ideas de Stenhouse y Kemis. Este último afirma que “el problema central de la teoría del curriculum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre teoría y práctica, por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad, por el otro” (Kemmis, 1993, p. 30).

La segunda, que dicho vínculo demanda un proyecto de formación que, en nuestro medio, se nos presenta como la urgencia de la formación ciudadana.

La tercera, que estas relaciones entre la escuela y la sociedad deben ser revisadas y problematizadas, si se quiere avanzar en la comprensión de las limitaciones que hasta ahora ha evidenciado la escuela en el cumplimiento de dichas demandas sociales pero, ante todo, en la construcción de alternativas y posibilidades para que, desde la educación, se gesten oportunidades de transformación social orientadas a la inclusión, el reconocimiento y la justicia.

Siendo el currículo nuestro principal objeto de reflexión, este se nos presenta como un elemento situado en un contexto social, como una construcción cultural y, por lo tanto, atravesado por proyectos políticos, dinámicas económicas, discursos ideológicos, valores, costumbres y prácticas educativas humanas (Grundy, 1998), que hacen que la comprensión plena del currículo como puente tendido entre la escuela y su entorno, sólo sea posible desde una mirada compleja e interdisciplinaria.

El ámbito conceptual

Como condiciones para dar inicio a esta reflexión, nos encontramos ante la urgencia de delimitar claramente el sentido otorgado a los conceptos de currículo y formación ciudadana.

El primero (el currículo), será entendido siguiendo a Stenhouse, como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1998, p. 31). En el mismo sentido, Gimeno Sacristán afirma que el currículo puede ser definido como: “el proyecto selectivo cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” o, como ya se mencionó anteriormente, como una “construcción social”, de acuerdo con Grundy, “para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse en cuanto y tanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social” (Grundy, 1998).

En consecuencia, no se entiende el currículo, para los fines de nuestra reflexión, como una sumatoria de contenidos que conforman un determinado plan de estudios, ni como dicho plan de estudios en sí mismo. Asumimos, en cambio que el currículo expresa un proyecto de formación, esto es, hace posible la construcción de un determinado tipo de sujeto y, con él, de un proyecto de sociedad.

Estas cualidades de un proyecto curricular le confieren un sentido que desmiente la aparente neutralidad con que se seleccionan y se desarrollan determinados contenidos durante el proceso de formación: todo cuanto se enseña en la institución educativa atiende a las necesidades identificadas o creadas por la sociedad, el Estado y las instituciones, es decir, da respuesta a las preguntas acerca de qué tipo de persona se quiere formar y para qué sociedad.

Se esperaría que, consecuentes con este planteamiento, a una sociedad en crisis, como la colombiana, le correspondieran diseños y desarrollos curriculares concebidos para la construcción de lo público, y para la formación ética y política de los integrantes de esta sociedad.

En contraste, lo que se observa es una educación cada vez más centrada en los componentes operativos y técnicos de la instrucción y el adiestramiento, cada vez más orientada a satisfacer los requerimientos de un mercado laboral desregulado. En palabras de Martha Nussbaum, “distraídos por la búsqueda de la riqueza, nos inclinamos cada vez más por esperar de nuestras escuelas que formen personas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos” (Nussbaum, 2010, p.187).

Es necesario poner de manifiesto que, si bien esta situación tiene lugar en todos los niveles educativos, la gravedad de sus implicaciones es especialmente patente en la formación universitaria, pues ella, por su naturaleza y su definición, tiene la responsa-

bilidad histórica de construir conocimientos que renueven e iluminen el camino hacia la construcción, no sólo de saberes técnicos y científicos, sino de nuevos proyectos políticos y culturales que permitan el tránsito hacia un orden social más justo.

Sin embargo, la institución universitaria pareciera alejarse de esta aspiración y transitar, por la vía de una insuficiente comprensión de la *pertinencia*, orientada más hacia la reproducción, hacia la capacitación de mano de obra para el mercado. En palabras de Guillermo Hoyos: “No sólo la filosofía, la educación en general y la universidad especialmente deben ser impertinentes y cuanto más impertinentes tanto más críticas y tanto más abiertas a la utopía” (Hoyos, 2009).

Como alternativa a esta situación, se propone entender la pedagogía y, con ella, el proceso de formación inherente a la esencia de currículo, como un “propósito social de transformación de la civilidad moderna para la creación de una cultura del pluralismo, de la solidaridad, de la corresponsabilidad, de la aceptación de las diferencias” (Hoyos, sin fecha, p. 6). Se alude entonces, a un proceso orientado a la formación de posturas críticas, con un sólido sentido de lo público y de compromiso con la construcción de un proyecto de nación.

Sin embargo, las tendencias actuales en educación parecieran orientar las transformaciones en las políticas y los diseños curriculares en una dirección distinta a la que sugieren estas necesidades. A continuación se señalarán someramente algunos aspectos que ponen en evidencia las dificultades por las que atraviesa la educación en la búsqueda de oportunidades para contribuir a la superación de las problemáticas estructurales que caracterizan a la sociedad actual.

Elementos para volver críticamente sobre la formación ciudadana.

En el contexto descrito, queda claro que, ante un evidente deterioro del sentido de lo público, probablemente agudizado por la crisis del Estado Nacional, la consolidación del mercado como fuente de legitimación de todo el orden social y la ruptura de los vínculos que hacían posible la aspiración a transformar la sociedad por la vía de la acción colectiva, este panorama motiva a interrogar a la educación (y, en particular, a la educación superior), acerca de cuáles son las propuestas y los proyectos de formación con los que aspira a dar respuesta a esta situación.

Pero la expresión “dar respuesta” es ambigua y no permite identificar si alude a los mecanismos a través de los cuales la universidad “sintoniza” sus diseños y desarrollos curriculares con las demandas de los tiempos que corren, para “adaptarse” a ellas y facilitar de este modo la inserción de sus graduados en el mercado laboral, o si por “dar respuesta” debemos entender la posibilidad de contraponer, a la violencia y la injusticia necesariamente implícitas en las formas de relación social de nuestra moderna sociedad de consumo, proyectos éticos y políticos que reivindiquen el sentido de la vida en sociedad como una práctica permanente de valores como la solidaridad y el reconocimiento del otro, con las demandas de redistribución y equidad que ellos implican.

Podemos identificar un primer escenario, el de la “adaptación” y la pertinencia, en el que se sitúan, a nuestro juicio, propuestas curriculares como la de la formación por competencias. El debate en torno a esta orientación del currículo posee matices y precisiones que difícilmente podrían abarcarse en estas páginas, pero es importante recordar que, en sus orígenes en el ámbito de la lingüística, el concepto de competencia se distancia significativamente del sentido que se le confiere hoy en día en la mayoría de las instituciones educativas, veamos brevemente.

Mientras que para Chomsky (1999) y para Hymes (1962), el hablante posee el grado de competencia que los retos lingüísticos a los cuales ha estado sometido en su contexto, le han permitido desarrollar, en los actuales modelos de competencias, su desarrollo por parte de los estudiantes es visto con una mirada estratificadora y discriminatoria como la que se emplea en los modelos tradicionales de evaluación, pero bajo otros ropajes: los actuales modelos de evaluación por competencias, mediante pruebas estandarizadas y procedimientos de clasificación, sitúan a los estudiantes en niveles que desconocen las particularidades de cada contexto de aprendizaje y que toman, como punto de referencia, estándares cuya pretensión homogeneizante no se compadece con las oportunidades diferenciadas que la institucionalidad educativa ofrece a los estudiantes en cada contexto socioeconómico.

La adopción del modelo de evaluación por competencias buscó dar respuesta a los requerimientos del Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación, acordado en la Quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado (Argentina, 16 y 17 de octubre de 1995); a las exigencias del Banco Mundial acerca de la elaboración de un informe de la calidad de la educación; y al Proyecto “*Reconceptualización de los exámenes del Estado*” (1995), cuyo objetivo fundamental fue sustituir las pruebas de aptitud aplicadas desde 1968 por el Estado para el ingreso a la educación superior, por una evaluación por competencias (Molano & Torres, p. 2008). Al respecto, Jesús Martín Barbero compara el modelo de formación por *competencias* (y en particular, las llamadas *competencias ciudadanas*) con un simulacro en el cual los estudiantes aprenden a *simular* más que a conocer, comprender y transformar. (Martín Barbero, 2005).

En consecuencia, esta problemática plantea tres tipos de dificultades, detectables en los diseños curriculares basados en competencias:

La primera alude a una problemática epistemológica, por cuanto el sentido que los microcurrículos, diseñados en el marco de este enfoque le confieren al proceso de construcción y apropiación del conocimiento, restringe el alcance mismo del aprendizaje al contacto sensible con el mundo y a la posibilidad de satisfacer requerimientos prácticos de sectores específicos. Quedan excluidos de las posibilidades del aprendizaje y la enseñanza, saberes cuyo grado de abstracción sobrepasa las posibilidades del “aprender haciendo” —tan valorado por las pedagogías activas— o cuyas elaboraciones no atiendan a satisfacer requerimientos inmediatos de algún sector de la producción.

El segundo tipo de problemas que se detecta, es el de orden pedagógico, y en particular, el asociado con la evaluación. Las definiciones más actuales de “competencia” y

que aspiran a un mayor nivel de complejidad, las definen como un conjunto de habilidades, conocimientos, aptitudes, disposiciones y valores que permiten el adecuado desempeño del individuo en un contexto determinado (Cabrera y González, 2005).

Por último, nos encontramos ante la problemática de orden ético, que interroga el sentido mismo de la formación universitaria y sus reales posibilidades de construir, desde las competencias, formas más humanas y responsables de transformación social.

Pero no sólo el enfoque de competencias nos sugiere este tipo de dificultades (pedagógicas, éticas y políticas).

En esta tendencia se sitúan también las políticas de fomento a la investigación, que buscan estimular sólo aquella investigación aplicada a los renglones de la economía que resultan especialmente rentables (en el caso colombiano, el sector minero energético es un buen ejemplo), al tiempo que desestimulan otros, por considerárselos menos pertinentes para las exigencias del crecimiento económico.

Así las cosas, surgen propuestas para fortalecer el ejercicio de la responsabilidad social de la universidad, una de ellas es la formación ciudadana.

Un currículo que responda efectivamente a las exigencias del contexto social, se dice, debe ocuparse de la formación de ciudadanos y ciudadanas que aporten a la transformación de la sociedad. Sin embargo, uno de los planteamientos que interesa dejar esbozados, tiene que ver justamente con las posibles limitaciones que se detectan en la idea de “formación ciudadana”.

En una investigación cuyos resultados incluyen algunos de las inquietudes planteadas (Ovalle y Moreno, dirigida por Del Basto, 2012), presentamos una de las críticas que se le hacen al pensamiento de la modernidad, se refiere a sus pretensiones de universalidad, traducibles en el desconocimiento de la diversidad y en la imposición de una concepción hegemónica de la naturaleza, de la sociedad, de la historia y de la cultura. Por lo tanto, es posible interrogar la concepción liberal de la democracia y la idea de formación ciudadana con ella asociada, señalando el carácter estrictamente histórico y, por lo tanto, restringido, de las circunstancias sociales que dan origen a la democracia liberal, así como de su vigencia y validez en la diversidad de contextos culturales de cuya existencia da buena cuenta el mundo contemporáneo.

Es así que la idea de formación ciudadana se orientaría, entonces, hacia la construcción de un sujeto cuyo talante crítico se encuentra, de hecho, contenido en los rasgos propios del tipo de sociedad en que se sitúa: una sociedad construida sobre la base del libre mercado, de la competencia, de la exclusión y la desigualdad. El talante crítico al cual se alude cuando hablamos de “formación ciudadana” en un contexto sociopolítico de estas características, no tiene mayores posibilidades de incidir significativamente en la transformación de una sociedad desigual.

Los planteamientos expuestos motivan la necesidad de resignificar el vínculo entre currículo y sociedad, teniendo en cuenta que dicho vínculo expresa el sentido que se

le confiere a la formación y esta debe responder con un talante crítico y propositivo a las problemáticas detectadas en el contexto social. Es necesario adelantar una reflexión sistemática y orientadora de la acción, en torno al significado de la educación y su responsabilidad frente a la sociedad.

Referencias bibliográficas

Cabrera, K., y González, L. (2005). *Currículo universitario basado en competencias.* Barranquilla: Universidad del Norte.

Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.

Del Basto, L. (2011). *Universidad y sociedad civil. Dimensiones éticas y políticas de la Educación.* León Graficas Ltda. Ibagué.

Del Basto, L. (2007). *Lo publico y la sociedad civil en el contexto de la Universidad*. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad del Cauca.

Grundy, S. (1998). P*roducto o praxis del currículum.* Madrid: Morata.

Hoyos, G. (s.f.). *Ética y Educación para una ciudadanía democrática.* Disponible en 200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home.../arc_1470.pdf.

Hoyos,G. (2009). *Educación para un nuevo humanismo.* Bogotá: Magis.

Hymes, D. (1962). *Etnografía del habla.* Washington.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad.* Bogotá: Programa interdisciplinario de investigación en educación.

Martín Barbero, J. (2005). Competencias. En H. Martha y otros, *La construcción de la cultura política en Colombia* (pág. 10-10). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Molano, M., y Torres, J. M. (2008). Las competencias en la educación religiosa escolar. *Revista de teología y cultura*, 37, 197-213.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz.

Ovalle, M.C. y Moreno, C.A. (2012). *Formación ciudadana y universidad: un abordaje crítico a la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de los jóvenes*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Ibagué, Colombia.

PNUD. (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos.* Buenos Aires: Aguilar.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL ENTORNO URBANO PARA LA FORMACIÓN EN VALORES SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Juan Sevilla Álvarez

Universidad de Salamanca

La formación en valores sociales en la Educación Infantil

El desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia colectiva, la responsabilidad compartida y la búsqueda del bien común se erigen en objetivos primordiales de la educación en el actual contexto de sociedades complejas, globalizadas y desiguales (Tey y Cifre-Mas, 2011). En ello debe implicarse la escuela como agente con capacidad de transformación social (Aranda, 2001), ya desde la Educación Infantil, con el fin de sentar unas bases sólidas de aprendizaje en valores que permitan al alumno interpretar situaciones, acontecimientos o procesos sociales a los que pueda dar respuesta en lo sucesivo, sobre los que pueda actuar para mejorar o transformar la sociedad, en tanto que ciudadano implicado y participativo. En efecto, el aprendizaje adquirido en los primeros años de vida reviste gran importancia para el desarrollo de la conducta social posterior (Hernández, 1986; Calle et al., 2008; Tey y Cifre-Mas, 2011). De ahí que el currículo oficial para la etapa en su aplicación autonómica, como, en general, en los programas educativos en los contextos estatal y europeo, contemple una progresiva atención al desarrollo afectivo, a las pautas elementales de convivencia y relación social, y al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio, potenciando la educación en valores (Fernández, 2004; Junta de Castilla y León, 2007).

Aunque no se pueden obviar los criterios de globalidad e interrelación con que se con-

ciben las áreas en la Educación Infantil, sí es posible afirmar que el Conocimiento del Entorno ofrece un planteamiento idóneo para la formación del pensamiento social y, en consecuencia, contribuye a la integración del niño en la sociedad al aproximarle a un sistema de valores que comprende actitudes a interiorizar. Concurre, en definitiva, a la formación de una identidad personal comprometida desde el punto de vista cívico y social, que se apoya en la reflexión derivada de experiencias vitales en el entorno social y cultural (Hernández, 1986; Fernández, 2004; Aranda, 2010).

Para alcanzar este objetivo es necesario acercar al niño a la comprensión de las realidades que le rodean. Se precisa un progresivo conocimiento del funcionamiento de la sociedad, de sus miembros y de las relaciones entre ellos (Hernández, 1986); para lo cual parece adecuado inculcar la observación y la exploración del espacio en que la sociedad se desarrolla, partiendo del entorno más cercano (el más inmediato al centro escolar y reconocible por sus alumnos). El maestro puede intervenir en este proceso haciendo uso de una metodología que sitúa a los alumnos como descubridores de la realidad en actividades grupales de interacción con el entorno (Aranda, 2010); actividades en las que se favorece la autonomía del niño, aunque con la orientación y guía del maestro, para comprender algunas normas básicas y características de la vida en comunidad —incluidas tanto sus ventajas como sus exigencias— (Junta de Castilla y León, 2007).

El entorno urbano como recurso para la formación en valores

El entorno urbano ofrece recursos aptos para la formación en valores dado que encierra una notable diversidad de realidades sociales, ambientes y situaciones que inducen la conformación de una escala de valores sociales (Calle et al., 2008). Utilizando las distintas situaciones y ambientes urbanos, el maestro puede proponer actividades que motivan, sugieren y animan a los alumnos a desplazarse, observar, indagar, expresarse, colaborar y cooperar y, en definitiva, poner a prueba habilidades y destrezas con cierto grado de autonomía (Cuenca, 2011).

Ahora bien, algunos investigadores han subrayado en época reciente la progresiva deshumanización de las ciudades y su consiguiente falta de adecuación a las necesidades de la población infantil. Se ha llamado la atención sobre el hecho de que la ciudad ha perdido la escala humana y tiende a concebirse, planificarse, regularse y reformarse de acuerdo con los requerimientos de un nuevo modelo de vida condicionado por los desplazamientos y, más concretamente, por los que se realizan en vehículos a motor. Así, los espacios públicos ya no serían tanto lugares compartidos, de encuentro, relación o construcción social, como lugares de tránsito marcados por la circulación —y por su impacto ambiental y paisajístico—. Y los peatones habrían perdido su protagonismo a nivel de calle, desplazados cada vez más a plataformas subterráneas o elevadas (Tonucci, 2009). Se ha aludido igualmente a las consecuencias de la especialización funcional de las diferentes zonas de la ciudad, de manera que el ciudadano ha dejado de sentir y vivir su ciudad de un modo integrado, como había ocurrido tradicionalmente, para, sobre todo, desplazarse por ella con el fin de

usar o disfrutar determinados servicios, equipamientos y estructuras cada vez más alejados e independientes; basta pensar en los nuevos complejos deportivos o en los establecimientos comerciales de medianas y grandes superficies.

Pero debemos advertir que no todas las ciudades experimentan ni hacen suyas estas características del fenómeno urbano contemporáneo con igual celeridad e intensidad. Antes bien, el propio proceso de globalización ha traído una suerte de competencia entre corporaciones municipales en la búsqueda de un proyecto de futuro que dote a sus núcleos de la mayor relevancia posible a escala regional, estatal e internacional —con la intención de atraer iniciativas institucionales o empresariales, eventos culturales, visitas turísticas, dinamización del comercio y de la hostelería...—. Y ello pasa por la consecución de una mayor calidad de vida urbana, con escenarios atractivos y espacios libres más extensos y saludables. Hemos podido observar cómo en España, durante las dos últimas décadas, al margen de una expansión urbana de muy discutible sostenibilidad, se han acometido numerosos planes de rehabilitación y mejora de espacios urbanos preexistentes en ciudades medianas y pequeñas —muy frecuentemente en los cascos históricos, pero también en algunos barrios industriales y residenciales degradados—. Los criterios pueden no haber sido acertados en los aspectos estético, socioeconómico y demográfico; pero, en buena parte de los casos, han supuesto una parcial recuperación de la ciudad para el peatón y mejorado la experiencia urbana cotidiana: se ha permitido la libre circulación a pie en una superficie urbana creciente y se han reservado nuevas áreas para el esparcimiento y el juego —o remozado las antiguas—, entre otros aspectos. Con todo, permanecen algunos contrastes internos dentro de la ciudad consolidada que, en cualquier caso, ofrecen ambientes de interés para una iniciación al conocimiento del entorno urbano y de las realidades sociales que le son propias.

El diseño de una propuesta didáctica en dos ciudades históricas: Segovia y Zamora

En el presente trabajo se consideran las oportunidades que proporciona el modelo urbano anteriormente señalado para el diseño de una propuesta didáctica que conduzca al niño a la exploración del entorno social y cultural. Y ello con el objetivo de aproximarle a realidades cuyo descubrimiento e interpretación favorezcan el desarrollo de actitudes y la adquisición de valores conducentes a su integración en la sociedad; procurando, como se indica más arriba, que esa formación en valores a una edad temprana contribuya a un compromiso social futuro.

La experiencia docente adquirida en las Escuelas Universitarias de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid) y de Zamora (Universidad de Salamanca), en el área de Didáctica de las ciencias sociales, ha permitido concretar la propuesta didáctica para la formación en valores sociales que se detalla a continuación. En efecto, la concepción de la propuesta didáctica se asienta en las reflexiones suscitadas por la revisión bibliográfica asociada a esta labor docente —y que se encuentra igualmente en la base teórica de este trabajo—. Y su diseño se apoya en los reconocimientos del en-

torno urbano realizados en el contexto universitario señalado con el fin de plantear actividades acordes a los programas de las asignaturas de esta área de conocimiento, particularmente de las que relacionan las Ciencias sociales y su Didáctica con el Conocimiento del Entorno en la etapa de Educación Infantil. Se apoya, por tanto, en una experiencia de reconocimiento de la ciudad que se realiza con el fin de presentar ejemplos de adecuación de los conocimientos de las Ciencias sociales a la práctica del maestro en el área de Conocimiento del Entorno —fundamentalmente en los aspectos social y cultural—; y con la intención de identificar y analizar la utilidad de métodos y recursos didácticos que permitan articular saberes disciplinares y transversales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil.

Se utilizan los ejemplos de Zamora y Segovia, además, considerando su tamaño, más concretamente el de sus cascos y arrabales históricos, así como las características de su morfología y de su estructura, aprovechables desde una perspectiva didáctica para la formación del pensamiento social. Ambas ciudades se caracterizan por haber experimentado un moderado crecimiento espacial, fundamentalmente lineal —sobre todo, residencial y terciario, en menor medida industrial— a partir de un importante centro histórico, en buena parte rehabilitado y peatonalizado, que acoge una amplia variedad de actividades y servicios (administrativos, académicos, culturales, turísticos, comerciales y hosteleros). Se trata, además, de ciudades cuyo valor patrimonial reside no sólo en los procesos y acontecimientos que han marcado su historia, o en las construcciones singulares que derivan de aquéllos, sino también en su emplazamiento. En efecto, el sustrato rocoso y las riberas fluviales otorgan aquí singularidad como en pocos lugares. Por esta razón, el paisaje y el medio ambiente urbanos se erigen también en fuente de aprendizaje.

Explotar las posibilidades didácticas de núcleos como los seleccionados requiere, no obstante un adecuado conocimiento de sus características. Y precisa de una reflexión previa sobre la correcta elaboración de la propuesta didáctica, de manera que ésta resulte útil y atractiva, capaz de captar el interés del niño y, en definitiva, de satisfacer la intención educativa inicial. Conviene tener en cuenta que el alumnado de Educación Infantil posee un menor control de la voluntad hacia el esfuerzo en ámbitos que no despierten su curiosidad (Escorza, 1998; Junta de Castilla y León, 2007). Así, una vez establecido el objetivo de la propuesta —que se avanza al comienzo del presente apartado—, se ha tenido en cuenta la experiencia social, espacial y temporal del niño al iniciar el Segundo Ciclo de la Educación Infantil (Aranda, 2010) para poder determinar qué temas conviene abordar (en relación con los valores a inculcar y las actitudes a desarrollar) y qué grado de dificultad entrañan (Fernández, 2004; Junta de Castilla y León, 2007).

A continuación, se han realizado sucesivas sesiones de reconocimiento de las ciudades de Segovia y Zamora, a lo largo de distintas jornadas, para la recogida de información sobre las características físicas, sociales y culturales de sus centros históricos. De este modo, se han seleccionado diez localizaciones en cada ciudad, incluyendo tanto espacios al aire libre como sedes de colectivos o instituciones de especial interés

para la educación en valores (pueden conllevar, en algunos casos, la concertación de visita previa). A cada espacio seleccionado se ha asociado la propuesta de actividades prácticas (exploración, juego, interrelación y comunicación con personas en espacios al aire libre o en establecimientos, etc.) encaminadas al descubrimiento de realidades, situaciones y ambientes apropiados para estimular el desarrollo de conductas y la reflexión sobre determinados valores sociales:

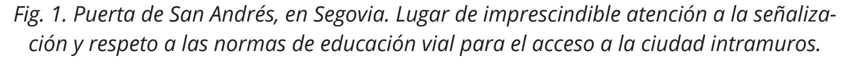
Respeto a las normas de educación vial

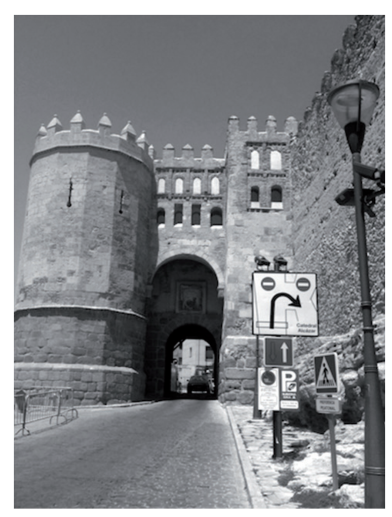
Actividad propuesta: identificación e interpretación de las señales de tráfico; organización del grupo para cruzar la calle y espera paciente al momento adecuado.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: vía pública.

En Segovia: Puerta de San Andrés en la calle Leopoldo Moreno, por acoger circulación de peatones y coches en pasos estrechos.

En Zamora: se proponen la calle del Puente y la rúa de los Francos (en la zona de San Ildefonso), por el mismo motivo.


Fig. 1. Puerta de San Andrés, en Segovia. Lugar de imprescindible atención a la señalización y respeto a las normas de educación vial para el acceso a la ciudad intramuros.



Valoración de los servicios a la comunidad ciudadana (trabajos de mantenimiento de la vía)

Actividad propuesta: identificación de las labores de los operarios en los pavimentos y aceras; reflexión sobre su necesidad.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: vía pública

En Segovia: variable, sujeto a las necesidades de acondicionamiento de las infraestructuras del casco histórico.

En Zamora: variable, por el motivo aludido.

Respeto a los espacios verdes y a la vegetación. Iniciación a la educación ambiental

Actividad propuesta: exploración para la identificación de flores, plantas y árboles; reflexión sobre su beneficio para el medio ambiente urbano.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: parque, jardín, zona verde.

En Segovia: senda peatonal en la ribera de los ríos Eresma y Clamores (calle Cuesta de los Hoyos).

En Zamora: paseo que va hacia Olivares, junto a río Duero.

Desarrollo de relaciones sociales basadas en la generosidad

Actividad propuesta: almuerzo o merienda en grupo; ofrecimiento de comida y bebida a compañeros del grupo u otros niños presentes en el lugar.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: parque, jardín, zona verde

En Segovia: Alameda del Parral y pradera de San Marcos, junto al río Eresma y su confluencia con el río Clamores.

En Zamora: Parque de los Tres Árboles, junto al río Duero.

Cuidado del entorno. Toma de conciencia sobre el desarrollo sostenible

Respeto a las normas de urbanidad

Actividad propuesta: recogida de desechos del almuerzo o de la merienda y clasificación por tipos para su depósito en las papeleras o contenedores destinados al reciclaje.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: parque, jardín, zona verde.

En Segovia: Alameda del Parral y pradera de San Marcos, junto al río Eresma y su confluencia con el río Clamores.

En Zamora: Parque de los Tres Árboles, junto al río Duero.

Participación en la resolución de conflictos. Desarrollo de relaciones sociales basadas en el compañerismo.

Actividad propuesta: disfrute de la zona de juegos e intervención en disputas o discusiones entre compañeros por el uso de los mismos.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: parque, jardín, zona verde.

En Segovia: zona de juegos al lado de la pradera y de la iglesia de San Marcos.

En Zamora: zona de juegos del Parque de los Tres Árboles, junto al río Duero.

Fig. 2. Paseo junto a la vegetación de ribera en la margen derecha del río Duero, en Zamora. Constituye un espacio apto para una iniciación a la educación ambiental en el extremo Sur del casco histórico.



Valoración de los servicios a la comunidad ciudadana (transporte). Respeto a las normas de urbanidad

Actividad propuesta: desplazamiento en autobús escolar; reflexión sobre el orden y el comportamiento en la subida, a lo largo del recorrido y durante la bajada; respeto al chófer y a los compañeros.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: vía pública.

En Segovia: se propone, al menos, un traslado desde San Marcos al Acueducto.

En Zamora: se propone, al menos, un traslado desde la zona de los Tres Árboles hasta el entorno de la Catedral.

Desarrollo de relaciones sociales basadas en la colaboración y la amabilidad

Actividad propuesta: colaboración y ayuda al visitante turista; indagación sobre sus preferencias en la ciudad.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: calle o plaza con afluencia de turistas.

En Segovia: plaza del Azoguejo, junto al Acueducto.

En Zamora: plaza de la Catedral.

Toma de conciencia sobre la paz como objetivo irrenunciable entre comunidades, culturas y civilizaciones.

Actividad propuesta: exploración de la muralla; indagación acerca de su antiguo uso; reflexión sobre el establecimiento de la paz.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: límites del casco histórico amurallado.

En Segovia: tramo de muralla en la ronda Don Juan II, en el sector occidental del casco histórico.

En Zamora: tramo de muralla en torno al parque del Castillo, en el extremo occidental del casco histórico.

Respeto a los mayores. Desarrollo de relaciones sociales basadas en la empatía, el afecto y la consideración

Actividad propuesta: indagación acerca de la enseñanza y el cuidado que los mayores ofrecen a sus nietos; reflexión sobre la experiencia vital.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: vía o plaza pública

En Segovia: Plaza Mayor.

En Zamora: Plaza Mayor.

Fig. 3. Reborde occidental del casco histórico de Segovia. La muralla, conservada en buen estado sobre la confluencia de los ríos Eresma y Clamores, es expresiva de la necesidad defensiva de las ciudades durante buena parte de su historia.



Toma de conciencia acerca de la compatibilidad de usos del espacio público. Respeto a las normas de urbanidad

Actividad propuesta: desarrollo de un juego en un espacio acotado dentro de la pla-

za, respetando el paso de los ciudadanos y el normal desarrollo de otras actividades habituales.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: plaza pública.

En Segovia: Plaza Mayor.

En Zamora: Plaza Mayor.

Valoración de los servicios a la comunidad ciudadana (cultura). Respeto a las normas de comportamiento en edificios públicos

Actividad propuesta: elección y disfrute en silencio de un cuento en la sala infantil.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: biblioteca pública.

En Segovia: Biblioteca Pública de Segovia, en la calle Juan Bravo.

En Zamora: Biblioteca Pública de Zamora, en la plaza de Claudio Moyano.

Valoración de los servicios a la comunidad ciudadana (venta de productos básicos)

Actividad propuesta: exploración en el mercado para la identificación de los puestos de venta tradicionales y de sus productos; reflexión sobre las necesidades básicas para la subsistencia.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: mercado tradicional.

En Segovia: mercado al aire libre de la Plaza Mayor.

En Zamora: Mercado de Abastos de Zamora en la plaza del Mercado.

Toma de conciencia sobre las desigualdades sociales. Desarrollo de relaciones sociales basadas en la sensibilidad, la solidaridad y la cooperación

Actividad propuesta: indagación sobre las labores de ayuda a personas y familias necesitadas; participación en la clasificación y/o en la entrega de productos de primera necesidad.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: sede de colectivo ciudadano para la ayuda y la cooperación.

En Segovia: Comedor Social "Casa de la Tierra" de la Junta de Castilla y León, en la calle del Teniente Ochoa.

En Zamora: Comedor Social "Nuestra Madre" de la Junta de Castilla y León, en la calle Riego.

Valoración de la diversidad sociocultural. Desarrollo de relaciones sociales basadas en la tolerancia, la inclusión y la cordialidad

Actividad propuesta: indagación acerca de las costumbres, los juegos, las danzas o canciones y las expresiones habituales en los países de origen de la población inmigrante; reflexión sobre el enriquecimiento cultural.

Tipo de localización y/o ambiente urbano: vía o plaza pública

En Segovia: arrabal de San Millán y jardines de San Roque, hacia el Sur del casco histórico.

En Zamora: zona de la Alhóndiga, en torno a la calle homónima y la de Santa Ana, en el área nororiental del casco histórico.

Se ha trabajado, además, con la intención de sugerir ideas sobre el aprovechamiento didáctico del entorno urbano a profesionales en ejercicio y a futuros profesionales de la enseñanza que trabajen en centros escolares de las ciudades señaladas, o de otras con características similares. Asimismo, se ha trabajado previendo que la propuesta didáctica se pueda llevar a la práctica con flexibilidad: no se considera necesario que todos los lugares seleccionados se articulen en un mismo itinerario urbano y en una única sesión. La diversidad de valores sociales a inculcar permite, incluso, la confección de varias alternativas que permitan trabajar grupos de valores interrelacionados entre sí. Pueden establecerse diferentes rutas temáticas complementarias y conducentes a la formación del pensamiento social del niño en el transcurso de varias sesiones (de moderada duración). Por otro lado, siguiendo el criterio de Aranda (2001) y Cuenca (2011), las actividades pueden incluir la recogida de objetos, la elaboración de dibujos y la toma de fotografías y registros audiovisuales que permitan la elaboración posterior de materiales para presentar en el centro escolar. En cualquier caso, dependerá de las necesidades específicas y de la disponibilidad de medios de aquellos maestros que consideren de interés aprovechar el entorno urbano desde la perspectiva que aquí se ofrece.

Conclusión

La ciudad contemporánea, sometida a procesos de transformación que en unos casos y sectores han supuesto deshumanización o degradación, pero también, por otro lado, objeto de rehabilitación selectiva y de puesta en valor patrimonial, ofrece una notable variedad de escenarios aprovechable desde una perspectiva didáctica. Ciertamente, desde la Didáctica de las ciencias sociales, el reconocimiento de la ciudad puede ejercitarse con el fin de identificar, valorar y proponer acciones educativas y recursos didácticos en un marco de adecuación de los conocimientos de las Ciencias sociales a la práctica del maestro en la etapa de Educación Infantil. Y en ésta cobra especial importancia la formación en valores como base tanto para una correcta integración del niño en la sociedad como para una futura participación activa en la trans-

formación y mejora social. Nos hemos ocupado, en efecto, de valores considerados hoy universales y esenciales en la educación para la ciudadanía, a cuya interiorización contribuye el conocimiento de las características del entorno más próximo al centro escolar. De ahí la naturaleza de la propuesta didáctica presentada, que se apoya en el ejercicio de la función docente en la titulación universitaria que forma a futuros maestros de Educación Infantil. Esta propuesta para la formación en valores se elabora, además, con la idea de propiciar futuros marcos de colaboración entre profesionales de la educación en diferentes ámbitos y etapas educativas, que impliquen, al mismo tiempo, a instituciones y actores locales sensibilizados con la transformación social.

Referencias bibliográficas

Aranda Hernando, A. M. (2001). Identidad y educación ciudadana en contextos a escala global. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 13, 37-50.

Aranda Hernando, A. M. (2010). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil.* Madrid: Síntesis Educación.

Calle Carracedo, M. d. l., Fernández Rubio, C., Molero Otero, B., Ortega Gutiérrez, D., Sánchez Agustí, M., Blanco Calvo, M. P., Díez Bedmar, M. C. (2008). La formación en didáctica de las ciencias sociales del maestro de educación infantil. una propuesta adaptada al espacio europeo de educación superior. En R.M. Ávila Ruiz, M.A. Cruz Rodríguez y M.C. Díez Bedmar (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado [recurso electrónico]: La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 113-134). Jaén: Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.

Cuenca, J. M. (2011). Concepciones del alumnado en educación infantil para la comprensión del medio sociocultural: Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico. En M.P. Rivero Gracia (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales en educación infantil* (pp. 111-129). Zaragoza: Mira Editores.

Escorza Subero, F. J. (1998). *Enseñar a pensar sobre valores sociales* (1st ed.). Logroño: Universidad de La Rioja.

Fernández Rubio, C. (2004). La educación para la ciudadanía europea: Propuesta educativa para su implementación en el curriculum de ciencias sociales. En M.I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (Ed.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las ciencias sociales.

González Falcón, I., y Romero Muñoz, A. (2008). El proyecto ciudad arco iris: Jugar para aprender, aprender para jugar. XXI. *Revista De Educación,* 10, 185-202.

Hernández Martínez, C. (1986). Los valores sociales, un instrumento para el conoci-

miento social del niño: Su reflejo en la comunicación publicitaria. Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development,* 35, 109-122.

Junta de Castilla y León (2007). Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (p. 6-16). Consultado el 10 de enero de 2014, en http://www.educa.jcyl.es/es/curriculo/segundo-ciclo-educacion-infantil

Limón Mendizábal, M. R. (1994). Valores sociales y trabajo en equipo en la educación infantil. *Revista Complutense De Educación,* 5(1), 109-120.

Tey Teijón, A. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. el modelo adoptado en el programa "Barcelona, Aula de Ciutadania". *Revista De Educación,* 1, 225-242.

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: La ciudad de los niños. *Revista De Educación*, 1, 147-168.

CIUDADANÍA PARTICIPATIVA Y TRABAJO EN TORNO A PROBLEMAS SOCIALES Y AMBIENTALES[1]

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla

Revisitando el enfoque de trabajo en torno a problemas

La idea de organizar el currículum de ciencias sociales en torno a problemas constituye una alternativa asumida por muchos proyectos innovadores, frente a la práctica curricular mayoritaria, que concibe dicha enseñanza estructurada en temas, según la tradición escolar. Esta opción puede ser defendida con una gran diversidad de argumentos, pero me limitaré —a los efectos de lo que deseo plantea aquí— a dos.

Desde el punto de vista de la integración de los contenidos (Beane, 2005), el tratamiento de problemas puede constituir una solución a la vieja dicotomía entre temas disciplinares (firmemente arraigados en la cultura escolar) y ejes transversales (opción alternativa que pone en primer plano la necesidad de incorporar los valores a la educación escolar). En efecto, tomar como referencia organizadora los problemas sociales y ambientales "relevantes" (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000) permite romper la rígida y cristalizada estructura de los paquetes de conocimiento escolar generados y mantenidos como herencia en la tradición académica, al tiempo que facilita el camino hacia una estructura alternativa, integrando aportaciones conceptuales,

[1] Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado "Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana".

procedimientos de construcción del conocimiento y valores vinculados a la búsqueda de soluciones. Y todo lo anterior sin olvidar que un conocimiento planteado en forma problemática y en proceso de construcción facilita, sin duda alguna, la conexión con las ideas, intereses y experiencias de los alumnos, y por tanto su aprendizaje.

En segundo lugar, el tratamiento de contenidos organizados en forma de problemas requiere un modelo de metodología de "investigación" escolar, es decir, de trabajo en torno a dichos problemas en un proceso de búsqueda de respuestas a lo planteado. En ese sentido, la opción de integración de contenidos en torno a problemas y la opción de trabajar dichos contenidos con un método de investigación guardan una necesaria e inevitable coherencia. Los problemas sociales y ambientales relevantes se constituyen así en una potente referencia para la organización del currículum de la educación obligatoria. De hecho, en el marco del proyecto IRES (García Pérez, 2000) consideramos que una adecuada selección de "problemas socioambientales" es una potente opción de estructura curricular, especialmente en el nivel de la educación primaria[2].

Los problemas sociales y ambientales relevantes, a los que estamos aludiendo, no tienen por qué coincidir con los problemas estudiados por las ciencias sociales como disciplinas científicas; ni han de identificarse con las representaciones sociales generadas por la cultura dominante, en la que el alumnado se halla inmerso; ni tampoco tienen que ser los problemas tomados, de manera directa, de la realidad social; sino que se supone que han de ser problemas que combinen la disponibilidad de una referencia científica, la vinculación social y la conexión con los alumnos. Han de sufrir, por tanto, una necesaria reformulación desde la perspectiva didáctica (García Pérez y De Alba, 2008; García Pérez, 2011). Esa reformulación implica un análisis previo del contenido que vaya a ser objeto de enseñanza, a fin de comprender su lógica interna, el proceso de construcción que ha dado lugar al mismo, la carga de valores de ese conocimiento, los intereses que respaldan ese enfoque, etc. En definitiva, una aproximación epistemológica indispensable —según reclaman pensadores como E. Morin (2001)— para poder desarrollar su tratamiento didáctico.

Así pues, la opción de un currículum integrado organizado en torno a "problemas socioambientales relevantes", que postulamos desde el proyecto IRES (García Pérez, 2000), quedaría argumentada desde una triple fundamentación: desde una perspectiva sistémica y compleja, los problemas favorecen un enfoque más abierto y lleno de posibilidades —por tanto, más complejo— del conocimiento; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas constituye un planteamiento coherente con los procesos de construcción del conocimiento; desde una perspectiva social crítica, son los problemas sociales y ambientales los que deben ser objeto relevante de enseñanza, y no el conocimiento académico, legado por las tradiciones disciplinares, que tendría que estar, en todo caso, al servicio del tratamiento de aquellos problemas.

---

[2] Como lo desarrolla, por ejemplo, el proyecto "Investigando Nuestro Mundo 6-12", tomando como centro el área de "Conocimiento del Medio" (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005).

Trabajar sobre problemas relevantes educando para una ciudadanía participativa

Aunque estamos más acostumbrados a relacionar el tratamiento de problemas con otros campos, como la enseñanza de las matemáticas o de las Ciencias naturales, este enfoque hunde también sus raíces en el campo de la enseñanza de las Ciencias sociales. En efecto, es un planteamiento presente en la filosofía de proyectos curriculares clásicos en el área de Ciencias sociales. Si indagamos en sus fundamentos, podemos encontrar vínculos con la Escuela Nueva y, más concretamente, con todo el bagaje pedagógico de los *Social Studies* norteamericanos o de la pedagogía radical. Constituyen referencias importantes las aportaciones de Dewey, Kilpatrick, Freinet o Freire, cuyos "temas generadores" son una buena expresión de "problemas sociales relevantes".

El enfoque de tratamiento de problemas se manifiesta de diversas formas, como es el caso de los temas controvertidos (*controversial issues*) en el mundo anglófono o las cuestiones socialmente vivas (*questions socialment vives*) en el mundo francófono. El *Humanities Curriculum Project,* de L. Stenhouse, el *Man: A course of study,* de J. Bruner, o el *Ford Teaching Project*, de J. Elliot, constituyen ejemplos clásicos de proyectos centrados en el tratamiento de temas controvertidos. Pero no es mi propósito realizar una revisión del enfoque de tratamiento de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales[3]. Quiero referirme más bien a cómo el tratamiento de problemas es el enfoque que se puede considerar más adecuado para desarrollar la competencia social y ciudadana[4].

En efecto, parto del supuesto —que subyace en lo dicho hasta ahora— de que enseñar ciencias sociales desde una perspectiva de tratamiento de problemas constituye un enfoque pertinente para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, y esta es, por tanto, una opción que se ajusta al cumplimiento de las finalidades de las ciencias sociales en la educación obligatoria. Ello es tanto más evidente en el momento actual, en que nuestro mundo tiene gravísimos problemas que exigen una respuesta a nivel global por parte de los países y de las instituciones internacionales, pero también desde la educación, dadas las expectativas que la sociedad deposita en la misma. Estamos hablando de problemas que afectan a la propia supervivencia de la humanidad en la Tierra; y, puesto que todos somos habitantes del mismo planeta, todos deberíamos afrontar estos problemas, con una perspectiva de ciudadanía planetaria (Morin, 2001; Souto, 2007, García Pérez y De Alba, 2008; Moreno Fernández, 2013).

Ello supone proporcionar al alumnado el bagaje conceptual y los instrumentos intelectuales necesarios para comprender la naturaleza de los problemas, en el marco del modelo socioeconómico imperante, y para saber afrontarlos y buscar soluciones; prepararlos para enfrentarse a lo incierto, incluso a lo desconcertante. Y, sin duda, la opción de trabajar en torno a problemas resulta muy adecuada para este reto educa-

[3] Disponemos de recientes estudios sobre el estado de la cuestión. Pueden consultarse, por ejemplo, a ese respecto: Santisteban, 2012; Pineda, 2013.

[4] Véanse más extensamente sobre esta cuestión aportaciones como las siguientes: Pagès, 2005; Souto, 2007; García Pérez, 2011; Santisteban, 2012; Sant Obiols y Pagès, 2012; Pineda, 2013; Sant Obiols, 2013.

tivo. Pero no basta con comprender las situaciones problemáticas sino que es necesario intervenir en la posible gestión de las mismas e implicarse en su solución. Y esto, sin duda, exige educar para la participación, desde el compromiso colectivo, es decir, favorecer el análisis crítico, la toma de posición, el compromiso social y el trabajo solidario.

Lamentablemente hemos de reconocer que la actual educación escolar —al menos, el modelo mayoritariamente vigente—no está dando respuesta a estos requerimientos. Los contenidos escolares siguen siendo contenidos académicos excesivamente compartimentados en áreas especializadas y, por consiguiente, alejados del conocimiento habitual que manejan los alumnos en sus contextos cotidianos; ese conocimiento escolar tiene sentido, básicamente, en el interior de la “burbuja escolar”. Por lo demás, la propia estructura organizativa tradicional de la escuela, especialmente en lo que se refiere a la organización de los espacios (desconectados emocionalmente de las personas) y de los tiempos (horarios compartimentados que dificultan un aprendizaje significativo), contribuye a mantener separada la cultura escolar de las realidades sociales del entorno (García Pérez y De Alba, 2008; García Pérez, 2011).

En definitiva, podemos decir que la cultura escolar dominante no favorece la reflexión crítica, ni la toma de posición, ni el compromiso social, ni la acción ciudadana. Pese a todo, hay muchas propuestas y experiencias que vienen trabajando la educación para la participación; y la investigación educativa en didáctica de las ciencias sociales se ha hecho eco de ello[5]. En ese sentido, se puede continuar avanzando en una línea que recoja las conclusiones de interés obtenidas y reoriente las estrategias de intervención. Más concretamente, considero que se puede actuar en los siguientes aspectos.

Ante todo, convendría rescatar el sentido profundo de la competencia social y ciudadana, como integración de diversos tipos de conocimientos, de habilidades complejas y de actitudes que nos permiten tomar decisiones, adoptar comportamientos en determinadas situaciones, responsabilizarnos de nuestras acciones, es decir, intervenir en la realidad social como ciudadanos activos, ejercer una ciudadanía democrática[6]. Hablo de rescatar ese sentido profundo, porque, por una parte, la idea de trabajar esta competencia o bien —desde posiciones tradicionales centradas en una enseñanza meramente transmisiva— no ha sido asumida o bien —en la dinámica tecnocrática de desarrollo del currículum— ha terminado perdiendo su potencial transformador.

Por otra parte, habría que propiciar y fundamentar adecuadamente experiencias curriculares que incorporen la educación para una ciudadanía participativa a la enseñanza de las ciencias sociales, desde el enfoque de tratamiento de problemas, tal como se ha expuesto anteriormente. En ese sentido, se trataría, como asimismo se dijo más arriba, de asumir un enfoque integrado del currículum, organizado en torno a pro-

[5] Como ejemplo, se puede citar la gran cantidad de innovaciones y de investigaciones sobre educación para la participación ciudadana presentadas en el reciente XXIII Simposio de didáctica de las ciencias sociales (recogidas básicamente en: De Alba, García Pérez y Santisteban, 2012).

[6] Podemos recurrir a la relectura de esta competencia, por ejemplo, en los decretos de enseñanzas mínimas de educación primaria (Real Decreto 1631/2006) y de secundaria obligatoria (Real Decreto 1513/2006).

blemas sociales y ambientales, pudiendo constituir la educación para la ciudadanía y para la participación una especie de ámbito estructurador de la diversidad de problemas a trabajar.

Asimismo, no podemos olvidar la aportación de las experiencias no curriculares de educación para la participación. Hay, en efecto, multitud de proyectos educativos que han venido trabajando, desde hace décadas, en esta línea. Muchos de ellos se inspiran en la filosofía del proyecto "La ciudad de los niños", de F. Tonucci (1997), o en proyectos similares, otros se gestan en el marco de algunos ejes transversales (como la educación ambiental, la educación vial o la educación del consumidor) reorientándose hacia el desarrollo de la participación ciudadana. De la experiencia recogida en el seguimiento investigador de algunos de estos programas en Andalucía (como Ecoescuelas, Presupuestos participativos de Sevilla con niños, Parlamento Joven...) podemos extraer algunas conclusiones de análisis crítico y de reorientación (García Pérez y De Alba, 2012):

- La fuerza de la cultura escolar dominante es grande y se manifiesta en las rutinas escolares. Así, puesto que los programas de educación para la participación suelen proceder de contextos de educación no formal, su integración en la educación escolar formal no se produce fácilmente, dada la existencia de dos lógicas muy diferentes, que o bien entran en confrontación o bien generan desarrollos paralelos, pero que apenas interaccionan entre sí.
- Los programas no curriculares citados suelen plantearse como objetivo la realización de una gran cantidad de actividades; lo que con frecuencia deriva en una preocupación —especialmente por parte de los responsables administrativos y los gestores de los mismos— por que ocurra en la práctica todo lo planificado, pasando a segundo plano lo que debería ser prioritario, la finalidad educativa central. Se genera así un riesgo: que el desarrollo de los programas se convierta en una especie de "simulacro de participación".
- Tampoco ayuda a la consolidación de una práctica coherente de participación ciudadana el hecho de que la idea misma de participación directa y comprometida en los asuntos sociales apenas está presente en el propio contexto social, en el que es dominante el estereotipo de democracia representativa vigente en nuestras sociedades. No es fácil, por tanto, reclamar autenticidad y coherencia a unos programas que surgen en ese marco social y cuyos agentes es posible que hayan tenido incluso pocas posibilidades de educarse en la acción participativa. Bien es verdad que, en ocasiones, cuando los jóvenes participantes se integran realmente en la dinámica de estos proyectos, manifiestan comportamientos participativos muy interesantes.

Y, finalmente, terminamos siempre volviendo nuestra mirada al profesorado, como pieza clave en el desarrollo de este tipo de propuestas educativas. En ese sentido, es frecuente —aunque, por suerte, no generalizada— una posición de los docentes caracterizada por la asunción de la idea de educar para la participación ciudadana

como referencia general e incluso como objetivo educativo, junto al olvido o incluso la resistencia a asumir las implicaciones reales de ese enfoque educativo. En los casos en que el profesorado acepta involucrarse en programas educativos de este tipo, se suele poner el énfasis en la realización de las actividades previstas con cierto olvido de ese sentido profundo y comprometido —al que antes me he referido— que ha de tener la educación para la participación. Sin duda el condicionamiento del marco escolar interacciona aquí con el acomodo de los propios docentes, en quienes quizás subyace el viejo dilema de una identidad profesional (sobre todo en la educación secundaria) dividida entre la dimensión de educador y la dimensión de especialista en una materia o área. Trabajar por integrar de forma coherente ambas dimensiones es también una vieja tarea pendiente.

Referencias bibliográficas

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática.* Madrid: Morata.

Cañal, P., Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12): Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.

De Alba, N., García Pérez, F. F. y Santisteban, A. (eds.) (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias sociales. Vols. I y II.* Sevilla: Díada y AUPDCS.

García Díaz, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares.* Sevilla: Díada.

García Pérez, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. [En línea] *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y ciencias sociales,* IV (64) (15 de mayo de 2000). Accesible en: http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm.

García Pérez, F. F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. [En línea] Anekumene. *Revista virtual. Geografía, cultura y educación*, 1 (2), 6-21. Accesible en: http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/24/23.

García Pérez, F. F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? [En línea] *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y ciencias sociales,* XII (270 [122]) (1 de agosto de 2008). Accesible en: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm.

García Pérez, F. F. y De Alba, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. De Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. I, pp. 297-306). Sevilla: Díada y AUPDCS.

García Pérez, F. F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación

Escolar). Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y ciencias sociales,* V (205) (16 de febrero de 2000). Accesible en: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm.

Moreno Fernández, O. (2013). *Educación Ambiental y Educación para la Ciudanía desde una perspectiva planetaria. Potencialidades y dificultades a través de estudios de experiencias educativas en Andalucía.* Tesis doctoral dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Universidad Pablo de Olavide, Departamento de Ciencias sociales.

Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Barcelona: Seix Barral.

Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia,* 44, 45-55.

Pineda, J. A. (2013). *"El conflicto y la convivencia". Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente.* Tesis doctoral dirigida por los Dres. Francisco F. García Pérez y Nicolás De Alba Fernández. Universidad de Sevilla, Departamento de didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006. Accesible en: http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, de 5 de enero de 2007. Accesible en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf.

Sant Obiols, E. (2013). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació.* Tesis doctoral dirigida por el Dr. Joan Pagès. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de la Llengua i la Literatura, y de les Ciències Socials.

Sant Obiols, E. y Pagès, J. (2012). Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa. En N. De Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. I, pp. 363-372). Sevilla: Díada y AUPDCS.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F.F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. I, pp. 277-286). Sevilla: Díada y AUPDCS.

Souto, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *didáctica Geográfica, segunda época, 9*, 11-32.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

LAS CIENCIAS SOCIALES: CLAVES PARA COMPRENDER Y CONSTRUIR LA SOCIEDAD EN EL TIEMPO

Víctor Grau Ferrer

Universitat Rovira i Virgili

Consideraciones iniciales

El clamor social hoy exige cambios frente a la actual situación de crisis económica, política y social y pone de manifiesto ciertas dudas hacia el sistema capitalista vigente. Debemos viajar en el tiempo para conocer el conjunto de hechos y decisiones que han condicionado la construcción social. Comprender el pasado y entender el presente que nos conllevará al porvenir es hoy tarea obligatoria entre el alumnado (Fontana, 2000).

Las ciencias sociales son el marco didáctico que puede permitirnos conocer, interpretar y explicar la multiplicidad de fenómenos sociales y el comportamiento humano —individual y colectivo— en el tiempo. Pueden situarnos en cada uno de los contextos donde existe continua conflictividad política, económica, social, religiosa, tecnológica y cultural con afectación sobre un proceso histórico-social concreto. Las ciencias sociales pueden hacer posible el desarrollo de estrategias para prevenir, hacer frente e impulsar el cambio de los distintos fenómenos en el tiempo.

Se reclama necesariamente el entendimiento del tiempo entre los escolares, futuros ciudadanos, desde una perspectiva social, colectiva y actualizada para comprender el pasado, el presente más inmediato y el futuro de las sociedades. Es necesario encontrar instrumentos que nos permitan estudiar la vida de los diferentes grupos humanos (actividades, producciones y manifestaciones) a lo largo del tiempo.

El pasado, el presente y el futuro son el resultado de las aportaciones del hombre.

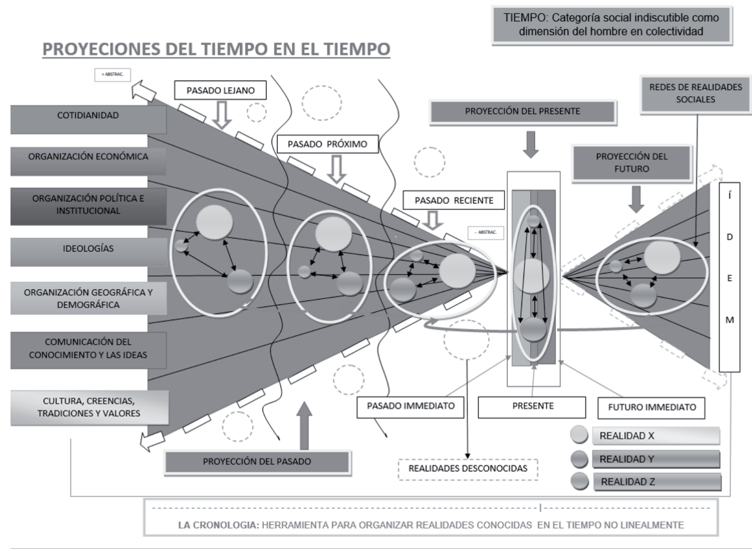
Debemos ser conscientes de nuestra propia responsabilidad en el tiempo. Nos encontramos en medio del camino del tiempo y nuestra actuación determinará el desarrollo del conjunto de sociedades existentes (Tuñón de Lara, 1984).

El estudio de la didáctica del tiempo ha sido una preocupación abordada por distintos estudiosos. Santisteban (2005) en su tesis doctoral sintetizó el conjunto de producciones realizadas sobre la investigación en ciencias sociales, didáctica de la historia y la enseñanza del tiempo histórico hasta el momento. Es una obra que permite conocer las distintas líneas de investigación planteadas para la resolución efectiva del proceso de enseñanza- aprendizaje del tiempo.

Las proyecciones del tiempo en el tiempo

El esquema metodológico que se presenta a continuación pretende atender la enseñanza del tiempo entre los escolares de educación primaria con un objetivo único: favorecer la construcción social de nuestro alumnado. Pretende integrar las distintas visiones del tiempo planteado entre distintos teóricos: histórico y social; vivido, percibido y concebido. También pretende integrar las distintas categorías temporales planteadas: los ritmos (frecuencia y regularidad), la orientación (pasado, presente y futuro), las posiciones relativas de los instantes (sucesión y simultaneidad), las duraciones (variabilidad, permanencia y perennidad), las velocidades (lentitud y rapidez) y la medida del tiempo (cronología). El tiempo se reproduce en un espacio único, la sociedad, exigiendo así planteamientos didácticos unificadores.

El aprendizaje del tiempo debe adquirirse con cierta naturaleza: se trata de una dimensión social y física en la que los alumnos interactúan constantemente desde su existencia en el mundo. Hay que ofrecer recursos básicos para garantizar su entendimiento. No es necesario un aprendizaje sistemático del tiempo. El mejor enfoque para abordar tal tarea debe ser en el campo de las ciencias sociales. Veamos el esquema metodológico adjunto:



El tiempo es una categoría social

El tiempo es un constructo social (Wallerstein, 1996). Existe en el seno del hombre como categoría humana. Es el espacio donde se reproducen los acontecimientos que afectan a realidades existentes y explica la relación entre estos. (Norberto Elías, 1989). El tiempo es la dimensión de los fenómenos sociales que se producen determinados por otros fenómenos o sucesos (Stompka, 1993). Se manifiesta desde que el hombre toma consciencia real de todo lo que sucede en su entorno y que de una forma u otra necesita de una explicación razonada. Las practicas diarias y cotidianas de los hombres establecen esquemas temporales específicos concretando así la percepción del tiempo (Durkheim, 1982). Las sociedades configuran particularmente el tiempo al cual se someten y además, su configuración determina, entre otros factores, la identidad misma del grupo: las regularizaciones culturales y sociales (Gurevitch, 1979) y persiste aunque se sucedan distintas generaciones de individuos. El tiempo es la multiplicidad de coexistencias y concatenaciones, lo incesantemente intergeneracional. El tiempo es uno de los pilares fundamentales de pensamiento y de expresión de vivencias humanas y sociales así como esencia del conocimiento histórico.

El tiempo es una proyección multidimensional

La explicación del pasado, el presente y la intuición del futuro es el resultado de análisis de las mentes y las acciones humanas a partir de datos concretos que definen la evolución de una sociedad (Aróstegui, 1995). Surge a partir de la capacidad cognitiva de integrar interpretaciones, conocimientos y conceptos con cierta imaginación. El alumnado es creativo, observador, curioso y con pensamientos divergentes. Practica, pues, con habilidades que favorecen la comprensión del tiempo como proyección.

Los fenómenos que influyen sobre los hombres al largo del tiempo comparten espacios multidisciplinarios que confluyen para dar explicaciones sobre las realidades sociales en el tiempo concreto en que se suceden. A continuación se concretan los ejes que definen el tiempo:

1. La cotidianidad: permite conocer al alumnado cómo los hombres hacen frente a los hechos sucedidos con concreción. Descifrar como se sienten, su relación entre los medios materiales disponibles y las relaciones entre ellos mismos y su entorno. En definitiva, adentrarse en la vida auténtica de los hombres desde su nacimiento hasta la muerte. La concreción del tiempo, para entenderlo, es necesario que se mantenga vinculada a la cotidianidad (Tuñón de Lara, 1984).

2. Organización geográfica y demográfica: permite conocer al alumnado cómo las personas condicionan y son condicionadas por el espacio donde desarrollan la convivencia en sociedad. La distribución de la población en el espacio del planeta determina su evolución (Tuñón de Lara, 1984).

3. Organización económica: permite conocer al alumnado como los hombres hacen frente a necesidades básicas y vitales para su subsistencia y mejora de condiciones. Producción, intercambio, compra-venta, etc. son actividades que

han condicionado y condicionan la evolución de los hombres y mujeres en sociedad (Torres y Torres, 2004).

4. Organización política e institucional: permite conocer al alumnado como las personas han asegurado el orden y la convivencia entre ellas: criterios de organización, toma de decisiones y ejercicios del poder (Torres y Torres, 2004).

5. Ideologías: permiten observar al alumnado como cada sociedad se ha visto a ella misma, atendiendo a sus características de pertenencia, condicionando así la visión del mundo. Nos permite observar la imagen que los hombres y mujeres tienen de una época concreta, así como las idees existentes y su relación con los conflictos que se reflejan en esta mima (Tuñón de Lara, 1984).

6. Culturas, creencias, tradiciones y valores: permiten conocer la conducta de las personas ya que esta está claramente determinada por la relación antropológica con el entorno. El contacto que mantiene con éste es lo que les define. Actúan atendiendo a las características personales y a las creencias e ideales (Torres y Torres, 2004).

7. Comunicación del conocimiento y las ideas: permite conocer al alumno cuales han sido las manifestaciones del conocimiento, sus intenciones primeras, sus usos posteriores y su contribución en la transformación del conjunto de sociedades.

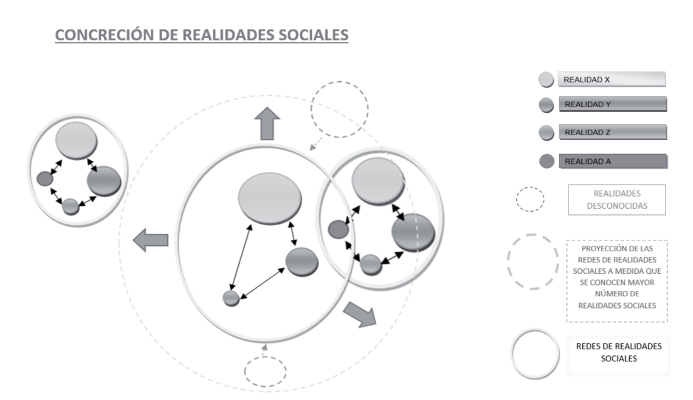
Los ejes especificados anteriormente para el estudio de realidades sociales deben integrarse desde la perspectiva propia de las ciencias sociales: multidisciplinariamente, pluridisciplinariamente, interdisciplinariamente y transdisciplinariamente.

El tiempo explica y concreta realidades sociales

La realidad social se plantea como una herramienta analítica que sirve para reflejar el conjunto de afectaciones sobre los distintos grupos humanos existentes en un preciso momento: la historia, la cultura, las tradiciones, los sistemas institucionales políticos, económicos y organizativos (Hisse, 2005). La realidad es una multiplicidad disparatada de hechos (Foucault, 1997). Es coyuntura pero también permanencia. Su percepción sólo es posible por intermediación de múltiples abstracciones. Se construyen a través de objetivaciones (Husserl, 1985). Son ficciones sociales sin otro fundamento que la construcción social, y las mismas existen realmente, en tanto que se las reconoce colectivamente (Bourdieu, 1994). No hay tiempo sin realidades sociales. El tiempo se describe gracias a la continuidad o alteración y formulación de nuevas realidades sociales (Bagú, 1970).

Las realidades sociales existentes en el pasado y el presente y las proyectadas en el futuro son de una complejidad extraordinaria. Debemos centrar interés en aquellas historias que resultan importantes para el conjunto de la sociedad. Los alumnos sienten curiosidad por todo lo que sucede en su entorno influyendo en su aprendizaje. Partir de lo que genera interés es un recurso idóneo para forzar el entendimiento

del mundo como parte esencial en la defensa como ciudadano respeto a todo lo que les toca vivir. Si se entiende el mundo puede comprenderse que posiblemente, para superar la situación actual, se deberá aprender a hacer las cosas de forma distinta como las hemos hecho hasta el momento (Fontana, 2000). Debemos aprovechar dos de las características manifiestas de los alumnos en distintas edades: espontaneidad y rebeldía, como base para las transformaciones necesarias.



Las realidades sociales que se deben estudiar surgen como respuesta a las dudas existenciales que los alumnos se plantean en el seno de la vida en sociedad. El conocimiento de las distintas en el mismo espacio de tiempo, interconectadas, brindan explicaciones multidisciplinarias sobre el punto de estudio que pretendamos abordar. La coexistencia de realidades sociales que afectan a un mismo conjunto social en un mismo espacio de tiempo, comporta la creación de redes. Permiten descubrir y situarnos en el período estudiado. Las redes existentes pueden compartir distintas realidades sociales y se mantienen abiertas a expensas del conocimiento experimentado y su relación unas con las otras. La creación de distintas redes de realidades sociales pretenden dar explicación con concreción de los distintos espacios del tiempo que queramos descubrir. Estas se pueden reproducir, transformar y desaparecer en los distintos espacios del tiempo:

- **Su reproducción comporta:** el estudio concreto en cada espacio del tiempo concreto. La interconexión debe ser ofrecida desde el momento actual que vive el alumnado ya que es el punto de partida que origina el interés de éste y ofrece menor abstracción por su alta capacidad de observación de hechos y fenómenos. No se pretende ofrecer una visión presentista del estudio y conocimiento del tiempo.
- **Su transformación comporta:** el estudio de totas aquellas realidades sociales que se mantienen, aquellas que cambian y el sentido del cambio. Exige pues buscar relaciones causales y consecuenciales que expliquen el cambio. Las transformaciones sociales, culturales, económicas, demográficas, geográficas y políticas experimentadas han ido configurando realidades cada vez más complejas donde el tiempo ha jugado el papel de eje vertebrador dando sentido a cada una de las transformaciones. En el proceso de transformación de realidades sociales puede existir la posibilidad que otras realidades sociales o redes de realidades sociales se integren en una única red de realidades sociales.

- **Su desaparición comporta:** el estudio de los motivos de disipación de las realidades sociales concretas. También analizar si exigen elementos que han ocupado socialmente el espacio del tiempo y los motivos de instauración de estos en el tiempo.

El tiempo es pasado presente y futuro

El tiempo es un factor que determina la vida social de las sociedades: es el reflejo compartido de las experiencias colectivas y de la organización social, política, económica y cultural de una sociedad.

El tiempo se conforma mediante distintos espacios del tiempo. En ellos se sitúan las distintas realidades sociales descubiertas. El entendimiento del tiempo entre el alumno dependerá del conocimiento que vaya obteniendo de los distintos espacios a partir del descubrimiento de realidades sociales.

Los distintos espacios de tiempo no mantienen límites definidos ya que surgen como respuesta crítica a los bloques de estudio definidos por la historiografía en un sentido únicamente cronológico.

- <u>Proyección del pasado</u>

1. **Pasado lejano:** espacio de tiempo que pretende estudiar realidades sociales sucedidas en el pasado y que presentan un nivel de abstracción alto así como falta de concreción definida si se compara con las realidades sociales existentes en el presente del alumno. El nivel de influencia de les realidades sociales enmarcadas en este espacio de tiempo tienen una afectación exigua en estudio del presente del alumno a pesar de que no se pueden excluir en la reflexión sobre la actualidad.
2. **Pasado próximo:** espacio de tiempo que pretende estudiar realidades sociales que trazan puentes de diálogo social e histórico con el pasado reciente. Mantienen miradas centradas al presente más actual.
3. **Pasado reciente:** espacio de tiempo que pretende estudiar realidades sociales que tienen una afectación directa sobre el presente más inmediato, el cual su influencia sobre es inevitable y necesaria para entender directamente la actualidad.

- <u>Proyección del presente</u>

El presente es un espacio breve de traspaso entre el pasado más inmediato, el momento actual i el futuro más inmediato. El presente es solo el impacto de las realidades existentes en tiempos pasados que influyen en el momento actual. Es necesario entender tal impacto y desarrollar un estudio concreto de las realidades sociales que se proyectan en el mismo espacio de tiempo ya que de estas se producirán los cambios, las transformaciones o las permanencias oportunas en tiempos futuros. Es el espacio de tiempo sobre el cual se fundamenta la actuación de los alumnos. El espacio

del tiempo presente está formado por:

1. **Pasado inmediato:** espacio de tiempo donde se sitúan realidades sociales surgidas en el pasado pero que mantienen impacto, y por lo tanto vigencia, en el momento presente.
2. **Momento presente:** espacio de tiempo donde se sitúan todas aquellas realidades sociales que se están reproduciendo en aquel mismo momento que se pretenden estudiar.
3. **Futuro inmediato:** espacio de tiempo donde se sitúan todas aquellas realidades sociales que mantienen actividad en el momento presente pero de forma proyectiva definidamente hacia el futuro teniendo impacto sobre este.

El presente es necesario tratarlo entre el alumnado como una dimensión del tiempo que rápidamente deja de existir para proyectarse hacia el futuro por la irreversibilidad del pasado.

- Proyección del futuro

Se trata de un espacio temporal no existente que exige desarrollar capacidades predictivas y previsibles. Exige partir del análisis del pasado y del presente más actual con la intención de planificar la construcción de la sociedad futura. Se propone hacerlo a partir del desarrollo de estrategias de reflexión, crítica y responsabilidad colectiva fomentando un tipo de ciudadanía que persiga el mayor grado de democracia participativa.

Es necesario contribuir en la mentalidad colectiva mediante el conocimiento de las necesidades sociales y su difusión. De este modo se dará la oportunidad de modificarla y cambiar algunos hechos que parecen regulados en el tiempo futuro. La consciencia colectiva está formada por multitudes de conciencias individuales que influyen unas sobre las otras.

La recursividad analítica y crítica es imprescindible para asegurar un proceso de construcción del conocimiento cambiante y en constante transformación. Es necesario plantear una metodología orientada al cambio social, al conocimiento de las capacidades de aprendizaje, de consciencia, de crítica y de reflexión sobre les propias condiciones de vida.

El tiempo y el rol de la cronología

La cronología se nos presenta generalmente de forma lineal. La linealidad no es más que el interés de hacernos creer en la existencia de un único orden final de las cosas. Exige forzosamente la idea de continuidad. Hay que emplear herramientas que nos permitan observar la homogeneidad de los hechos en el tiempo y nos permita aprender a aproximarnos al que realmente ha sido (Benjamin, 2005). Es el resultado de la organización social del tiempo vigente desde los inicios de la industrialización en las sociedades industriales (Thompson, 1995). Se planteó con la intención de favorecer

las necesidades sociales emergentes. Si la historia, siendo la ciencia que estudia el tiempo de los hombres y las mujeres, es un compromiso con el tiempo; los límites que le ponemos son artificiales. Una de las vías de escapada de la linealidad parece residir en la adopción de formas de exploración comparativa que analicen desarrollos distintos (Lieberman, 1997).

Para entender la vida cuotidiana sobre la cual se rige el alumno, se exige conocer la organización sistemática- representativa del tiempo: hora, día, semana, mes, año y década. Son las únicas expresiones cronológicas que los alumnos pueden conocer y representar entendiéndolas como categorías vivenciales. Siglos, lustros y milenios son convencionalismos humanos.

El dominio de la cronología solamente debe exigirse cuando el número de realidades sociales y redes conocidas son numerosas y es necesario su ordenamiento en el tiempo.

Consideraciones finales

La dificultad para desdeñar el panorama presente exige analizarlo desde perspectivas multidisciplinarias. Estudiar las causas y las consecuencias de las decisiones que nos han conllevado a esta situación y planificar el futuro exige conocer el tiempo. El alumnado manifiesta dificultades para la comprensión y utilización de nociones temporales. Probablemente la causa de esta decepción educativa sea la carencia de significación en el proceso de enseñanza (Trepat, 1995). Las exigencias actuales de cambio pueden ser el marco idóneo para fomentar el estudio histórico, el análisis de la actualidad y la necesidad de establecer mecanismos para la construcción de un futuro colectivo en sentido democrático y cívico.

El cambio también debe exigirse en el mundo escolar. Hay que reflexionar sobre los modelos metodológicos e integrar el estudio del tiempo mediante la planificación de mecanismos multidisciplinares. Hay que intentar superar limitaciones en el aprendizaje del tiempo a partir de las capacidades manifiestas de los alumnos.

Hoy es necesario trascender fronteras y discutir las formas en que se nos han presentado el estudio de las distintas ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método.* Barcelona: Crítica.

Bagú, S. (1970). *Tiempo, realidad social y conocimiento.* México: Siglo XXI.

Benjamin, W. (2005). *Libro de los Pasajes.* Madrid: AKAL.

Bourdieu, P. (1994). *Esprit de famille. Raisons pratiques sur la théorie de l'action.* Paris: Editions du Seuil.

Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa.* Madrid: Akal.

Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo.* México: Fondo Cultural de Economía.

Fontana, J. (2000). *La història dels homes.* Barcelona: Crítica.

Foucault, M. (1997). *Nietzsche, la genealogía, la historia.* Valencia: Pre-textos.

Gurevitch, A. Y. (1979). "El tiempo como problema de la historia de la cultura". En AA. VV. *Las culturas y el tiemp*o (pp. 260-281). Salamanca: Sígueme.

Hisse, M.C. (Coord.) (2005). *Hacia una mejor calidad de la educación rural.* Buenos Aires: Dirección de Educación Primaria Básica.

Husserl, E. (1985). *Investigaciones lógicas.* Madrid: Alianza.

Lieberman, V. (1997). *Beyond Binari Histories. Re-imagining to c. 1830.* Cambridge: Cambridge University Press.

Santisteban, A (2005): *Les representacions i l'ensenyament del temps històric.* Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Sztompka, P. (1993). *Sociologia del canvi social.* Madrid: Aliança Editorial.

Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.

Torres, L. y Torres, L (ed.) (2004). *Introducción a las ciencias sociales. Sociedad y cultura contemporáneas.* México: International Thompson.

Tuñon de Lara, M. (1984). *Porqué la Historia.* Barcelona: Salvat Editores, S.A.

Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en la Historia. Un punto de vista didáctico.* Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la restructuración de las ciencias sociales.* México: Siglo XXI.

LA EDUCACIÓN EN VALORES SOCIALES Y EL TRABAJO SOLIDARIO: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mª Olga Macías Muñoz

Universidad del País Vasco

1. Introducción

En la actual Sociedad de la Información los medios de comunicación se han convertido en una escuela paralela que ha roto la limitación tradicional de la adquisición de saberes y conocimientos. También han tenido lugar profundos cambios entre las relaciones personales y de los valores sociales, subyugados a nuevas formas de socialización. Vivimos en dos realidades paralelas, la física y la virtual en las que están tomando cada vez más protagonismo las relaciones mediadas por soportes digitales. Obviamos las relaciones directas con las personas y tomamos como realidad referencial un mundo cibernético en que los valores o contravalores que se ofrecen distan mucho de unas actitudes democráticas de respeto hacia nosotros y hacia los demás.

Los profesores de Educación Primaria deben de jugar un papel primordial dentro de un proceso de aprendizaje en el que los alumnos aprendan a discernir entre toda la información que reciben de la sociedad digital en la que viven y sepan diferenciar y potenciar aquellos valores en los que se sustenta la convivencia democrática. Por lo tanto, los alumnos de grado de Educación Primaria deben de contar para su trabajo

con aquellos instrumentos que les permitan abordar de un modo integral y multidisciplinar la formación de una nueva ciudadanía dirigida hacia los valores de la dignidad y de la autonomía de las personas. Dentro de nuestra propuesta, la labor de los maestros es mostrar a los niños lo ficticio de este mundo digital y ayudarles a que tomen contacto con su *entorno social físico*, a que establezcan relaciones con las personas que lo componen y que adquieran unas competencias básicas en los valores sociales.

Consideramos que la mejor intervención educativa para conseguir esta inmersión en la realidad social de los alumnos es el uso de la metodología por Proyectos en Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS). Por lo tanto, en el presente trabajo vamos a abordar una reflexión teórica sobre cómo enseñar a los estudiantes de grado de Educación Primaria a abordar la Educación en Valores Sociales en los centros escolares mediante proyectos sobre AySS.

2. La educación en valores en la sociedad actual y la formación del profesorado

Tal como indica Pagés (2000), desde el reconocimiento de la didáctica de las ciencias sociales como área de conocimiento universitaria, el profesorado universitario dedicado a esta área ha tenido el reto de dar coherencia a su actuación, buscando alternativas programáticas que orientaran y dirigieran su práctica. En este aspecto no hay ni un discurso unitario ni unas prácticas homogéneas, pero sí que se han ido fijando los contenidos de los distintos programas de formación y se dan respuestas a los problemas de la práctica de la enseñanza. Mucho se ha discutido también sobre el papel del profesor como transmisor de conocimientos. Al hilo de nuestra propuesta, Tébar (2003) apunta que el profesor debe reducir al mínimo su papel como transmisor y poner en juego habilidades y destrezas orientadas a proveer y asesorar a los alumnos acerca de los recursos más adecuados para cada situación docente. Para este autor, también se impone una reflexión constante del profesor acerca de su quehacer didáctico, lo que, sin ninguna duda, permitirá obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Estas ideas se ven refrendadas por Barnett (2001) cuando indica que el aprendizaje es un aprendizaje sobre uno mismo, llevado a cabo de una manera rigurosa y es, en definitiva, un proceso que no tiene fin.

Para Liceras (2004), la didáctica de las ciencias sociales (DCCSS) plantea un reto importante: formar profesores que estén preparados para hacer frente a las demandas sociales de formación, tarea especialmente complicada hoy día por la velocidad y la complejidad de sus cambios. Este reto es el que también se nos plantea a los profesores de DCCSS en el grado de Educación Primaria. Hablamos de innovación metodológica en la enseñanza de las ciencias sociales, de aportar las herramientas necesarias para que los futuros maestros hagan frente a los cambios inevitables de una sociedad en la que los medios digitales distorsionan la realidad. Como consecuencia de esta distorsión los valores vinculados a la dignidad y autonomía humana se trastocan dando lugar a nuevos valores y contra-valores (Martínez y Bujons, 2001; Pérez Tornero, 2005). Tal es el caso que *antivalores* como la violencia o la falta de respeto al prójimo campan a sus anchas en cualquier medio (Di Pietro, 2013). El exceso de individualismo

y el egoísmo con el que estos medios nos bombardean constantemente pueden hacer retroceder los niveles de democracia, tolerancia activa y justicia que en los últimos cincuenta años hemos alcanzado de forma progresiva (Martínez y Bujons, 2001).

En este contexto, la Educación en Valores se integraría como una labor destinada a crear condiciones para apreciar los valores, rechazar los contravalores y denunciar activamente la ausencia de aquellos que concebimos como deseables (Martínez y Bujons, 2001). Nuestra propuesta de trabajo tiene como objetivo desconectar a los alumnos de Educación Primaria del mundo digital en el que viven y sumergirles en la realidad de su entorno social físico para que interactúen directamente con las personas.

La estrategia en Educación en Valores que proponemos es trabajar con los alumnos en las escuelas, además de los conceptos de valores, aquellas actitudes y procedimientos que los ayude a generar un compromiso moral que garantice una sociedad plural. Se trata de formar a personas, que en su concepción de felicidad personal, incorporen necesariamente condiciones de justicia y dignidad para todos (Martínez y Bujons, 2001).

Los criterios que deben de guiar la acción de profesorado y que deben de estar presentes a modo de condiciones en la escuela son los siguientes: el cultivo de la autonomía de la persona; el diálogo como única forma legítima de abordar las diferencias; y aprender a ser respetuosos y tolerantes de una manera activa. El objeto final es desarrollar las distintas dimensiones que configuran la personalidad moral de los alumnos: autoconocimiento; autonomía y autorregulación; capacidades para el diálogo; capacidad para transformar el entorno; comprensión crítica; empatía y perspectiva social; habilidades sociales y para la convivencia; y razonamiento moral (Buxarrais, 1997; Buxarrais et al., 1995; Martínez y Bujons, 2001).

3. El aprendizaje en servicio solidario y la educación en valores sociales

La propuesta que planteamos dentro de la formación del profesorado de Educación Primaria es el desarrollo de un trabajo por proyectos basado en el Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS). Dentro de las diversas metodologías que últimamente están irrumpiendo con fuerza dentro de la formación del profesorado destacan aquellas denominas activas cuyo objetivo es crear el aprendizaje significativo de los alumnos a través del trabajo autónomo y cooperativo. Entre estas metodologías el trabajo por proyectos está ganando cada vez más peso dentro de las estrategias formativas. Sin embargo, el AySS cuenta con más partidarios dentro de aquellos estudios destinados a la formación de educadores sociales (Martínez et al., 2013), sin llegar a irrumpir por el momento en el ámbito de la formación de los profesores de Educación Primaria. Tampoco hemos encontrado ninguna propuesta o investigación que se haya publicado dentro del campo de la didáctica de las ciencias sociales vinculada con el AySS.

3.1. El trabajo por proyectos y el aprendizaje y servicio solidario en educación primaria

Dentro de este trabajo proponemos la fusión de ambas estrategias para el aprendi-

zaje de los Valores Sociales. De este modo, al unirse el trabajo por proyectos y el AySS se genera una nueva propuesta educativa en la que se potencian las ventajas pedagógicas de cada metodología. Un proyecto es un conjunto de actividades (contexto de aprendizaje) planteadas alrededor de un tema amplio y significativo, cuyo objetivo final es crear una comunidad en el aula estimulada e interesada en temas amplios de conocimiento que ayuden a enseñar y a aprender de una manera útil adecuada y emocionante (Pérez, 2010). Dentro de esta definición nos encontramos con las competencias que deben de desarrollar los alumnos de las escuelas y que los profesores deben de potenciar. Entre estas aptitudes se encuentran: el aprendizaje constructivista y significativo; aprender a ser autónomos; el aprendizaje cooperativo; y, también, el aprendizaje prosocial que favorece las normas de convivencia y valores sociales.

Mediante el trabajo por proyectos los maestros promueven en las escuelas experiencias y actividades que tengan un sentido vital para los alumnos. Se les ofrece la oportunidad de participar en la generación del conocimiento fomentando la colaboración entre compañeros, respetando la individualidad y criterios de los demás. De este modo, se trabajan valores como el respeto y la tolerancia a lo diferente. Se produce una interacción de los alumnos con el medio y con sus iguales que les permitirá conocer el mundo en el que viven y de aprender a utilizar los instrumentos sociales. Además, mediante el trabajo por proyectos el maestro debe ayudar a sus alumnos a aprender a aprender, es decir brindarles condiciones que posibiliten la construcción aprendizaje, en el caso que nos ocupa, de valores sociales (Pérez, 2010).

Todo proyecto consta de tres esferas convergentes de actuación: una propuesta de hacer algo; unos medios para llevarlo a cabo; y un objetivo final vinculado con las necesidades específicas de cada colectivo de alumnos al que va dirigido. Es en este aspecto donde entronca nuestra propuesta del Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS). Mediante el AySS perseguimos una acción solidaria en servicio a la comunidad por parte de los escolares y su compromiso en torno a la Educación en Valores Sociales. Dentro de este proceso de aprendizaje convergen y se activan los conocimientos, las destrezas, los procedimientos, las habilidades y los valores para dar respuesta a los objetivos marcados. Hablamos de desarrollar la prosocialidad y construir unas competencias sociales tanto dentro de la dimensión comunitaria y personal y en el afrontamiento de una situación real (Mendía, 2010; Puig, 2009; Puig et al., 2007; Zerbikas Fundazioa, 2007, 2008, 2009).

3.2. El proyecto de aprendizaje y servicio solidario en la formación del profesorado

El Aprendizaje y Servicio Solidario es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. En el AySS se fusionan la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria en un proyecto con utilidad social. Introducir el AySS en las escuelas no supone una revolución radical dentro de sus actividades ya que los centros siempre han buscado vincular de algún modo la tarea educativa con las ne-

cesidades sociales del entorno. Lo innovador del AySS es la contextualización de los aprendizajes dentro de unas situaciones reales para los alumnos y que dotan de sentido y de funcionalidad a la práctica educativa al atender los problemas y las demandas que el entorno social plantea (Zerbikas Fundazioa, 2008, 2009).

El AySS ofrece una amplia posibilidad de contextos en los que llevar a cabo el aprendizaje de valores sociales. La labor del profesor es plantear los servicios a realizar: motiva, dinamiza, informa y orienta en la búsqueda de información, facilita herramientas, promueve la reflexión, favorece la síntesis y, sobre todo, ayuda a la toma de conciencia de lo aprendido. Así mismo, el alumno es consciente de que también forma parte de la comunidad como ciudadano activo. El trabajo en grupos cooperativo facilita la comunicación interpersonal y favorece un mejor rendimiento escolar. En definitiva, el AySS ofrece un marco integrador para incorporar a diferentes agentes y saberes profesionales en un proyecto al que aportan su saber específico, enriqueciendo la labor del alumno, aportando recursos para la intervención social (Zerbikas Fundazioa, 2008, 2009).

Asimismo, el AySS es un marco referencial de primer orden para el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana, además de que ayuda a fomentar la autonomía e iniciativa personal, ambas altamente imbricadas en el proceso de generación y defensa de los valores sociales. Esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive; afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y en las prácticas democráticas; y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y de las obligaciones cívicas impregnadas por los valores sociales.

Por otra parte, la autonomía e iniciativa personal permite al alumno ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico. Mediante este aprendizaje el alumno ejercita las libertades cívicas, realiza un esfuerzo solidario en pro del bien común y aprende lo que es la responsabilidad en el cumplimiento de los deberes que definen el ejercicio de la ciudadanía. Pero para que este aprendizaje significativo tenga lugar, los escenarios en los que se realizan tienen que ser reales, ya que de este modo se garantiza la formación de una ciudadanía participativa, solidaria, capaz de desarrollar proyectos individuales y colectivos (Zerbikas Fundazioa, 2008, 2009).

Además de estas premisas, el alumno de Magisterio debe de tener presente que, con respecto a la Educación en Valores Sociales, el AySS: ayuda a tener un conocimiento más profundo de los retos y problemáticas sociales, de sus causas y consecuencias; permite tener una visión más amplia del mundo en el que viven; conocen a asociaciones y personas comprometidas con la transformación social; les facilita descubrir destrezas y aptitudes individuales y ponerlas al servicio de la comunidad; interiorizan valores que les permiten un mayor grado de coherencia personal (solidaridad, responsabilidad, justicia, igualdad…); mejoran sus capacidades para trabajar en equipo;

y, por último, desarrollan actitudes prosociales y hábitos de convivencia (comprensión, amabilidad, paciencia, generosidad…) (Mendía, 2010; Zerbikas Fundazioa, 2007).

4. Una propuesta de intervención a través de los proyectos en aprendizaje y servicio solidario

Establecidas las bases en las que se fundamentan los proyectos en AySS en Educación Primaria y su idoneidad para el aprendizaje de valores sociales, pasamos a presentar una propuesta de intervención que se mueve en dos frentes educativos complementarios.

Nuestra propuesta comienza en el aula de la universidad donde el profesor encargará a los estudiantes de grado de Educación Primaria que desarrollen un proyecto en Aprendizaje y Servicio Solidario que deberán implementar durante las prácticas obligatorias que tienen que realizar en los centros escolares. El marco de elaboración de este proyecto sería la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica I* que se imparte en el primer curso del grado. Este proyecto sería un trabajo colaborativo abierto a diferentes opciones. Su implementación tendría lugar en las prácticas que se realizan en los centros durante el segundo curso del grado, para ello, habría que llegar a un acuerdo previo con la dirección de prácticas y con los centros escolares. También supone un seguimiento del profesor más allá de la docencia de la asignatura citada y la tutorización del alumno compartida con el tutor de las prácticas tanto del centro escolar como de Magisterio.

Para realizar este proyecto, los alumnos de Magisterio deberían de tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales (Mendía, 2010):

- La intencionalidad educativa: qué contenidos disciplinares respecto a los valores sociales se van a trabajar; cuáles son los criterios y actividades de evaluación; qué áreas curriculares tiene relación con el proyecto.
- Contemplar las actividades solidarias al servicio de una comunidad específica y en particular aquellas que mejor pueden ayudar a desarrollar aquellas competencias vinculadas con la formación en valores sociales.
- Involucrar al alumnado en el diseño, realización y evaluación de las diversas actividades.
- Compartir la iniciativa con agentes externos a la comunidad educativa.

En cuanto al desarrollo del proyecto es más enriquecedor enfocarlo desde una óptica multidisciplinar que permite un mejor análisis y comprensión de una determinada problemática social. Los profesores universitarios también deben ser conscientes de que los proyectos tienen que acotarse a las condiciones de las prácticas de su alumnos en los centro escolares, por lo que se debe de prestar especial atención a que los proyectos se planifiquen de un modo adecuado para garantizar el aprendizaje significativo tanto de los futuros maestros como de los niños que van a ser protagonistas de esta estrategia educativa.

5. Conclusiones

La Educación en Valores Sociales dentro de la actual sociedad de la información requiere del esfuerzo de todos los que participamos en la construcción de una ciudadanía activa. Desde la didáctica de las ciencias sociales es necesaria una educación que desarrolle el espíritu crítico y solidario imbricado en una matriz de valores que los alumnos vayan desarrollando no solo en su periodo de formación moral, sino también como adultos responsables dentro de sociedades democráticas y plurales. Desde este trabajo abogamos por una Educación en Valores que aleje al alumno de la omnipresencia de los medios, de la imagen distorsionada que ofrecen de la realidad, y sumergirle en la interacción no mediada con su entorno social. Para conseguir este propósito proponemos la intervención a través de la metodología activa de proyectos en Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) en dos frentes obligados a interactuar en el marco de la enseñanza formal de Educación Primaria. Por una parte, la formación de los estudiantes de grado de Magisterio en esta metodología les dota de unas herramientas que proyecta su futuro trabajo más allá de las aulas, dentro de una interacción significativa con el entorno social de las escuelas. Por otra parte, los escolares de Educación Primaria se ven beneficiados con una intervención que les motiva, desde su formación como ciudadanos autónomos críticos y responsables, a interactuar de un modo dialógico no mediado con las personas que conforman su ecosistema físico y no virtual de relaciones sociales.

Referencias bibliográficas

Barnett, R (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior.* Barcelona: Gedisa.

Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Buxarrais, M.R.; Martínez, M.; Puig, J.M.; Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria.* Madrid: Edelvives.

Di Pietro, C. (2013). Los cambios de valores en la sociedad actual reflejados en los medios de comunicación. *Escritos en la Facultad,* 81, 36-38.

Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 1-22.

Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas,* 21, 99-127.

Martínez, M.; Bujons, C. (Coord.) (2001). *Un lugar llamado escuela en la sociedad de l información y de la diversidad.* Barcelona: Ariel.

Mendía, R. (2010). *Entre todos se aprende mejor.* Arbela, 42, 59-66.

Pagès, J. (2000): La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Íber*, 24, abril 2000, 33-44.

Pérez Tornero, J.M. (2005). El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación en medios. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25, 247-258.

Pérez, R. (2010). Entre todos se aprende mejor. *Arbela*, 42, 40-49.

Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje y servicio (aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Puig, J.M.; Batlle, R; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio (aps). Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador.* Madrid: Santillana.

Zerbikas Fundazioa (2007). *Guía Zerbikas 1: Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario.* Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

Zerbikas Fundazioa (2008). *Guía Zerbikas 0: Aprendizaje y servicio solidario, guía de bolsillo.* Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

Zerbikas Fundazioa (2009). *Guía Zerbikas 2: Aprendizaje y Servicio Solidario y desarrollo de las competencias.* Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL: EL APRENDIZAJE DIALÓGICO COMO PROPUESTA EDUCATIVA

Ana Cándida Dólera García
Mª Victoria Rosselló Jiménez
Universidad de Murcia

1. Introducción

> "Los sistemas escolares que se basan en una concepción obsoleta del aprendizaje significativo, elaboran sus planes independientemente de las familias y de la comunidad" (Flecha et al., 1998, p. 72).

El interés de abordar el aprendizaje dialógico en la etapa de Educación Infantil, nace de la necesidad de propiciar un cambio en los modelos de enseñanza/aprendizaje actuales enmarcados en una enseñanza tradicional, introduciendo una propuesta fundamentada en una concepción comunicativa de las ciencias sociales, que favorece el desarrollo personal y cultural del individuo, a través de interacciones de diálogo dentro de una comunidad de aprendizaje.

Siguiendo las ideas de Coll (2001), el concepto de comunidad de aprendizaje se presenta como un proyecto de transformación educativa, cultural y social dentro de un centro educativo y su contexto, apoyado en el aprendizaje dialógico y las interacciones comunicativas. Su propósito es la obtención de la igualdad educativa, apostando por una educación recíproca y solidaria entre la propia escuela, los niños, los adultos y el entorno, es decir, basada en la convivencia de una comunidad.

Se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno cercano al niño, influyen en su aprendizaje y, por lo tanto, este se debe planificar de forma conjunta. La participación entre familia, voluntariado y escuela es clave indispensable para aportar experiencias, conocimientos y competencias que mejoran la realidad educativa del centro y su entorno, es decir, la calidad educativa. (Barrio, 2005).

Desde el punto de vista social, se puede alegar que la práctica de las tertulias dialógicas (interacciones comunicativas) en el aula, favorece el desarrollo integral del niño. En la infancia, se necesitan espacios de relación y organización que promuevan el diálogo y, por consiguiente, el aprendizaje. El diálogo conlleva a la construcción de significados y a la interiorización y aprendizaje de nuevos conceptos y valores.

2. Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico es un proceso educativo que ofrece al alumnado diferentes escenarios y situaciones en los que perfeccionar y desarrollar nuevas competencias comunicativas, sociales y culturales. Este tipo de aprendizaje se fundamenta en diversas perspectivas que coinciden en señalar la importancia del diálogo en diferentes ámbitos de la vida social y las relaciones interpersonales.

De acuerdo con las consideraciones de Elboj et al. (2006), los últimos cambios que está experimentando la sociedad con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de globalización, nos conducen a la búsqueda del diálogo. Estas transformaciones sociales dialógicas están repercutiendo de manera trascendental en la escuela, solicitando que adopte alternativas fundamentadas en el diálogo entre las personas que conviven en ella. Autores como Flecha et al. (2001), han descrito esta situación como el giro dialógico de la sociedad y han analizado su repercusión en las ciencias sociales. “Los conceptos y teorías en la base del aprendizaje dialógico son coherentes con la actual sociedad de la información, la multiculturalidad y el giro dialógico de las sociedades” (Flecha et al., 2001).

Existen diferentes puntos de vista a la hora de abordar un tema tan amplio como es el aprendizaje dialógico. Desde la pedagogía, Freire valora la importancia del contexto social (clase, hogar, calle) como lugar de aprendizaje y diálogo entre el alumno y personas cercanas a él. Freire (1997) destaca que no somos seres de adaptación sino de transformación y que la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana.

Uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de enseñar y aprender en las aulas de Educación Infantil, es la necesidad de potenciar una actitud dialógica enfocada a la convivencia en sociedad, así como al establecimiento de un canal de comunicación fluido en el que tanto emisor como receptor transmitan, compartan, reciban y hagan un buen uso de la información.

2.1. Diálogo como generador de aprendizaje para el desarrollo de competencias sociales

La presencia de diálogo se hace visible en todas las comunidades sociales, destaca

el papel de políticos, educadores, periodistas, genios, etc. que simbolizan el diálogo como protagonista indiscutible de las interacciones comunicativas entre los seres humanos. Se exhibe un claro ejemplo en los aportes del filósofo alemán Habermas (1987) en su teoría de la acción comunicativa. Habermas parte del hecho de que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción, por lo que somos capaces de argumentar, expresar ideas, pensamientos, comunicarnos, llegar a entendimientos y realizar acciones a partir de esta comunicación.

A través del diálogo transformamos nuestras relaciones sociales, nuestro ambiente, además de nuestro propio conocimiento. De manera que "El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores" (Aubert et al., 2008).

2.2. Diálogo como instrumento de comunicación entre familia y escuela

A lo largo de la historia hemos podido contemplar numerosas alteraciones en la sociedad en cuanto a lo que educación se refiere. Hace unos años, la familia y la escuela tenían funciones dispares a la hora de educar, mientras que a la familia se le atribuía la clara función de enseñar y educar a los niños, la escuela únicamente se consideraba una transmisora de contenidos y conocimientos. Esta tendencia ha evolucionado gradualmente, hasta el nivel de no poder imaginar una educación fundamentada en la unión irrevocable de estos dos agentes educativos.

Ambas instituciones sociales persiguen un mismo objetivo, orientar la formación del alumnado a una educación apoyada en el desarrollo de ciudadanos capaces de desenvolverse en esta sociedad de la comunicación actual de manera competente.

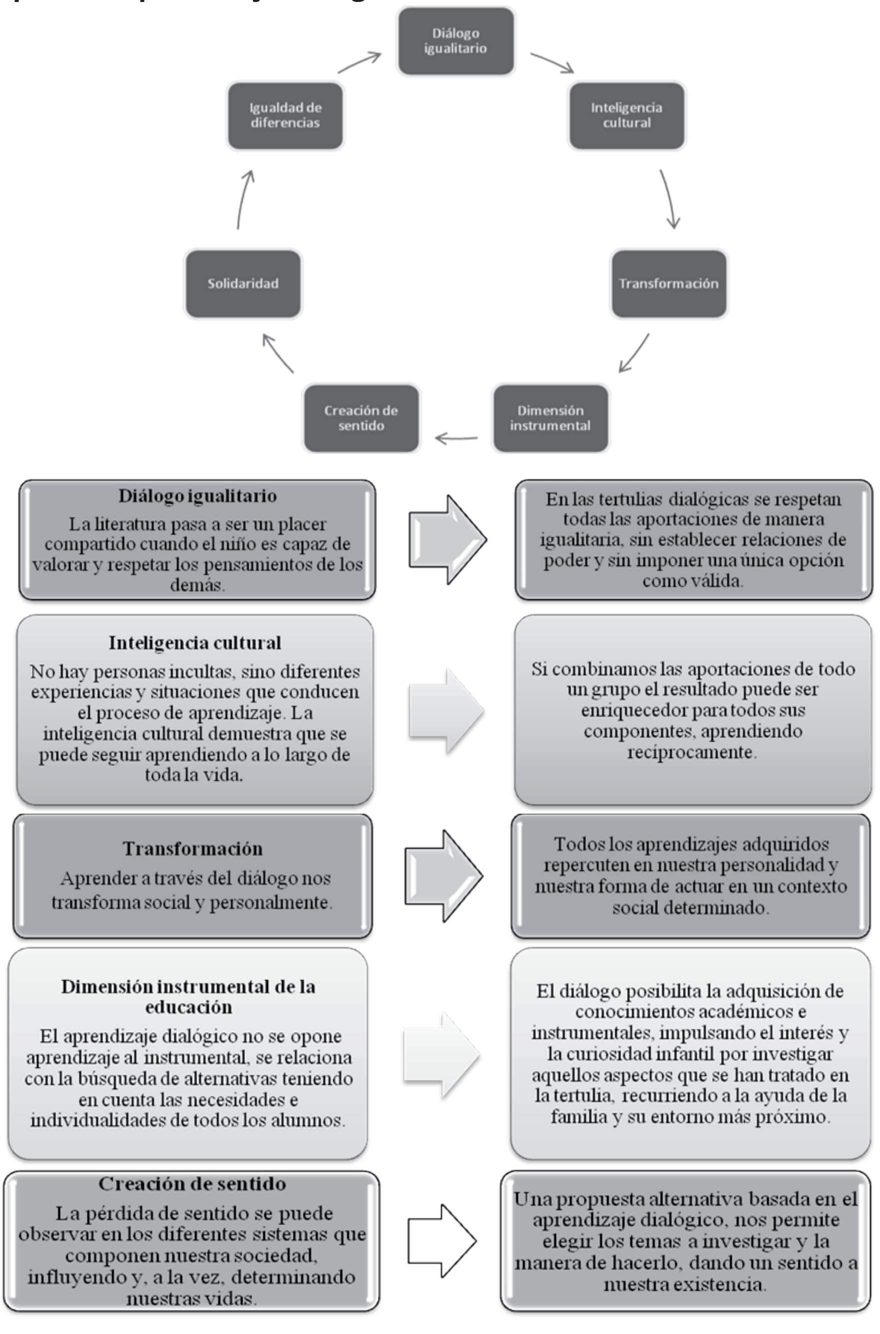
> "Los padres no pueden educar solos a sus hijos, porque no pueden protegerlos de otras influencias muy poderosas. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo. (...) Si queremos educar bien a nuestra infancia, es decir, educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: "Para educar a un niño hace falta la tribu entera" (Marina, 2004, pp. 8-9).

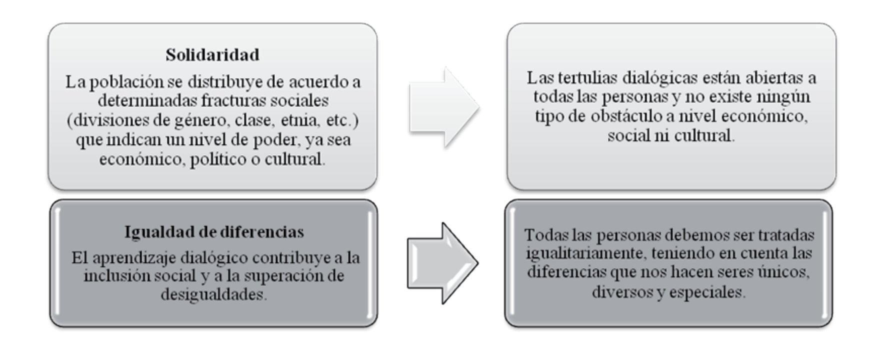
Esta cita manifiesta la gran importancia de contemplar el aprendizaje como un proceso que implica a todas las personas del entorno del niño. El diálogo entre dichas entidades se convierte, por tanto, en un elemento esencial para llevar a cabo esta función y permite que la escuela se convierta en una comunidad de aprendizaje que integre tanto a alumnos, profesionales educativos como a familias.

Esta propuesta educativa promueve la participación y colaboración de la familia en las "tertulias dialógicas", desarrolla actividades que favorecen el diálogo y la convivencia, aporta variedad en el léxico, transmite conocimientos y valores y ayuda a desarrollar

todas las habilidades sociales del infante.

3. Principios del aprendizaje dialógico





4. Propuesta educativa: tertúlias dialógicas

¿Qué metodología se emplea?

Mencionada ya anteriormente, esta propuesta educativa establece una metodología basada en el diálogo como eje vertebrador del aprendizaje del niño, adaptándose al segundo ciclo de Educación Infantil, donde gran diversidad de inquietudes e intereses atraen la atención de los pequeños, dando la oportunidad de crear un ambiente rico en estímulos. Se emprenden nuevos aprendizajes a través de lecturas, narraciones y cuentos, con la intención de promover el diálogo en las interacciones comunicativas. Conforme las ideas de Elboj y Gómez (2001), las aplicaciones de la metodología dialógica se fundamentan en una concepción que parte de las actuaciones contextualizadas de los diferentes actores sociales y de las interacciones que se producen, entendidas como generadores de conocimiento.

¿Qué son las tertulias dialógicas?

Las tertulias dialógicas constituyen una práctica educativa que incentiva el hábito lector y la amplia gama de conocimiento que aporta la literatura a nuestras vidas, aspectos necesarios para que el alumnado trabaje contenidos sociales: familia, escuela y su entorno más próximo, además de normas de convivencia y una gran diversidad de valores. "Leer implica compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual sino colectivo" (Soler, 2003, p. 47).

¿Cuál es la finalidad de esta propuesta educativa basada en el aprendizaje dialógico?

- Utilizar el diálogo como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos.
- Fomentar y desarrollar la lectura, la escucha, la concentración y la comprensión lingüística.
- Aumentar el vocabulario y mejorar su expresión oral, promoviendo valores positivos como la convivencia, la solidaridad, el respeto a los demás y al me-

dio que nos rodea.

- Observar y explorar de forma activa su entorno físico, natural y social, desarrollar el sentido de pertenencia al mismo, mostrando interés por su conocimiento, y desenvolverse en él con cierta seguridad y autonomía.
- Identificar y acercarse al conocimiento de distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, a algunas características de sus miembros, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
- Desarrollar una autoestima positiva mediante el diálogo igualitario: todas las aportaciones son válidas e importantes, todo el alumnado participa activamente.
- Conseguir igualdad educativa, potenciando una educación de calidad para todos los alumnos, donde profesores, familias y otros miembros de la comunidad educativa intervienen en el proceso de aprendizaje.

¿Qué contenidos se incluyen en esta práctica?

<u>Contenidos para el 2º ciclo de educación infantil</u>

- Utilización progresiva de la lengua oral a través del diálogo para expresar hechos, pensamientos e ideas.
- Uso adecuado y acorde con la edad de léxico variado.
- Utilización apropiada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando y participando en la tertulia.
- Comprensión de las intenciones comunicativas en distintas situaciones.
- Escucha de cuentos y relatos clásicos de la literatura infantil.
- Respeto hacia las opiniones y actitudes de los demás.
- Expresión ordenada de acciones y hechos observados en la vida cotidiana o en textos de tradición cultural.
- Disfrute del lenguaje oral como medio de comunicación en grupo.
- Familia, escuela y sus componentes más próximos.
- Conocimiento de objetos y lugares de su entorno, sus usos cotidianos y funcionalidad.

¿Qué papel tiene el docente en las tertulias dialógicas para el desarrollo de habilidades sociales?

El profesor es el coordinador, el mediador y el responsable de comunicar una serie de pautas que se deben adoptar durante el transcurso de la tertulia dialógica, suscitando

situaciones en las que el niño desarrolle habilidades y actitudes sociales con el fin de fomentar la participación, la inclusión social, la colaboración, el respeto… y los demás valores necesarios para vivir en sociedad.

Asimismo, se le otorga el papel de informar y explicar el proceso que se quiere llevar a cabo a los familiares del alumnado, mostrándoles las ventajas de emplear este modelo de enseñanza/aprendizaje y solicitando igualmente su colaboración.

¿Qué labor desempeña la familia?

La participación de la familia es esencial para el afianzamiento de los conceptos aprendidos por el alumno, se le atribuye la responsabilidad de colaborar en el proceso de aprendizaje, ofreciendo diversos apoyos educativos.

¿Cómo se desarrollan las tertulias dialógicas para la consecución de contenidos sociales?

En la mayoría de casos, la actividad se inicia con un diálogo igualitario en el que todos los componentes del grupo (profesor y alumnos) seleccionan conjuntamente el libro a tratar. Posteriormente se requiere la colaboración de las familias para realizar en casa una lectura comprensiva de un fragmento o página del texto, ayudando al niño a seleccionar la frase o párrafo del libro que más haya llamado su atención. En el aula los niños expondrán sus ideas y pensamientos sobre la primera parte del cuento, se escucharán y valorarán las opiniones de todos los compañeros y se trabajará el diálogo igualitario durante todo el proceso.

Tras finalizar las lecturas con el grupo-clase, el profesor debe organizar una tertulia con la participación de la familia y establecer diferentes espacios que fomenten interacciones. Para ello, se establecen distintos grupos interactivos, pequeños grupos de iguales con la tutoría de un adulto (padre, hermanos, trabajador social, entre otros), en los que se pone en relieve el grado de adquisición de los diferentes contenidos.

4.1. Ejemplo práctico

Curso	2º Ciclo de Educación Infantil (5 años)
Tema principal de la actividad	La casa y la família
Nº de participantes en la tertúlia	Familiares (mínimo 5), alumnado y profesor
Sesiones	1 hora a la semana
Tiempo por actividad	20 minutos

Durante el momento de la Asamblea introducimos la actividad a desarrollar. Explicamos a los alumnos que vamos a leer una fantástica colección de libros clásicos de literatura infantil muy divertida y lúdica, “Veinte cuentos clásicos”, una nueva y fresca versión propuesta por Carlos Reviejo e ilustrada por Federico Delicado (2013), que reúne cuentos de autores como Andersen, Perrault o los Grimm y en la que también se incluyen cuentos populares españoles y cuentos de la tradición oral de otros países.

A través de la lectura y escucha de estos cuentos, vamos a promover el aprendizaje de diferentes contenidos sociales interconectados con la vida cotidiana del niño. Tal y como señalan Temple et al. (1998), una característica importante de la literatura infantil de alta calidad, es el grado de "decir la verdad" sobre la experiencia humana.

Con la ayuda y cooperación de las familias o agentes externos al profesorado, se prepara una dramatización del libro seleccionado, transformando el texto literario en teatral para iniciar la tertulia, en este caso "Los tres cerditos".

En la historia se presentan diferentes escenas que despiertan la imaginación y creatividad infantil, haciendo partícipes a los niños de las aventuras que viven los personajes, experimentando nuevas sensaciones durante el momento de escucha de la lectura y de la comprensión del relato. El teatro es un instrumento muy adecuado para promover el diálogo y ampliar el vocabulario. El niño siente curiosidad e interés por escuchar y conocer la historia que se va a escenificar. Gracias a la participación de personas cercanas a él, muestra mayor comodidad y motivación.

Después de observar la obra, se produce un **diálogo igualitario**. Permitimos que los niños expresen sus emociones e inquietudes, adoptando una actitud comprensiva y respetando el turno de palabra.

En otra de las sesiones, el profesor se pone en contacto con las familias de los alumnos para solicitar su colaboración en el aula, y dar la información necesaria para llevar a cabo las actividades organizadas por el docente en distintos **grupos interactivos**. Los grupos interactivos se repartirán en diferentes espacios para realizar actividades relacionadas con:

- **Nociones temporales:** pedimos a los niños que interpreten imágenes secuenciadas en formato de pictogramas, para ordenarlas posteriormente (secuenciación temporal) con la ayuda de un adulto según su interpretación y la lectura de la frase que acompaña a la imagen. Mediante esta actividad pretendemos propiciar situaciones de lectura y expresión oral, así como desarrollar conceptos temporales relacionados con la experiencia personal del niño, por ejemplo: antes-después, día-noche…
- **Conceptos espaciales básicos:** esta actividad consiste en el aprendizaje de cierto tipo de información espacial: orientación (derecha-izquierda), situación (dentro-fuera) y dirección (aquí-allí). Entregaremos a los alumnos una ficha con dibujos de algunos de los personajes y elementos del cuento, y con las palabras referidas al espacio que deseamos que comprendan e interioricen. Los alumnos unirán cada dibujo con la palabra que lo identifica. Posteriormente, establecerán relaciones entre lo aprendido y la realidad, utilizando los conceptos para definir la situación en la que se encuentran en relación a los objetos en el espacio.
- **Conocimiento del entorno social:** este libro ofrece la oportunidad de trabajar contenidos sociales, por ejemplo: las viviendas y su funcionalidad (la casa

como lugar en el que vivimos y estamos protegidos), la familia (observando la relación de parentesco entre los tres hermanos cerditos) y algunos valores (la responsabilidad y la ayuda), entre otros. Con la supervisión del profesor o de un adulto, los alumnos van a participar en la confección de un diccionario. En él se van a "recoger" todos los conceptos trabajados. Los niños contribuirán en su elaboración, decidiendo la portada que han de poner al diccionario, las definiciones que quieren incluir y añadiendo escritos y dibujos relacionados con los conceptos aprendidos: casa, hermano, etc.

- **Manipulación y exploración de los objetos:** con el objetivo de fomentar la cooperación y la participación social, se van a crear marionetas de los personajes del cuento en pequeño grupo. Gracias a esta actividad, podemos desarrollar diversos temas de fantasía o realidad.

4.2 Objetivos y contenidos relacionados con la actividad tipo

<table>
<tr><th colspan="2">Tertúlias dialógicas</th></tr>
<tr><th colspan="2">Sesión 1. Actividades (grupo-clase)</th></tr>
<tr><td><u>Actividad 1.</u> <u>Teatro animado "Los tres cerditos"</u>
Objetivo:
(1) desarrollar la escucha, la concentración y la comprensión lingüística.
Contenido:
(1) escucha y comprensión del relato, como fuente de placer, aprendizaje y disfrute.</td><td><u>Actividad 2.</u> <u>Diálogo igualitario</u>
Objetivos:
(1) Enriquecer el vocabulario
(2) utilizar el diálogo como instrumento de comunicación, de representación, de aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos,
(3) Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua
Contenidos:
(1) Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado,
(2) Participación y escucha activa en situaciones de comunicación.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Sesión 2 / Grupos interactivos (pequeño grupo)</th></tr>
<tr><td>Grupo interactivo 1: Nociones temporales
Objetivos:
(1) Realizar secuencias temporales fomentando el interés por la lectura
Contenidos:
(1) Uso de lectura comprensiva y expresiva como herramienta de aprendizaje en cualquier tipo de texto.
(2) Secuenciación temporal e iniciación en el aprendizaje de conceptos temporales.</td><td>Grupo interactivo 3: Conocimento del entorno social
Objetivos:
(1) aprender contenidos sociales y valores que regulan la convivencia.
Contenidos:
(1) Familia.
(2) Viviendas y funcionalidad.
(3) Valores.</td></tr>
<tr><td>Grupo interactivo 2: Conceptos espaciales básicos
Objetivos:
(1) interiorizar y aprender diferentes conceptos espaciales sencillos.
Contenidos:
(1) Conceptos espaciales básicos: orientación, situación y dirección.</td><td>Grupo interactivo 4: manipulación
Objetivos:
(1) fomentar la cooperación y la participación social a partir de la creación de marionetas.
Contenidos:
(1) Participación en realizaciones colectivas. Interés y respeto por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.</td></tr>
</table>

4.3. Evaluación

La evaluación de esta propuesta educativa relaciona cuatro grandes ámbitos:

- **Participación grupal.** Valoración de la participación de todos los alumnos durante las diferentes sesiones y del interés que muestran por el tema.
- **Responsabilidad compartida.** Colaboración y cooperación grupal, compartiendo por igual la responsabilidad de materiales, actividades...
- **Calidad de la interacción social.** Capacidad de escucha, conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás, aumento de léxico acorde con la edad y valoración de las opiniones de los demás.
- **Roles dentro del grupo.** Conciencia del rol personal que ha de tener cada niño y niña en el desarrollo de las actividades.

La concreción de los indicadores de evaluación correrá a cargo del equipo docente del centro en el que se lleve a cabo las tertulias dialógicas, según el contexto sociocultural y los recursos materiales y personales de los que disponga el centro educativo.

Referencias bibliográficas

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Universidad de Barcelona.

Elboj, C. & Gómez, J. (2001). El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales* 12, 77-94.

Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Flecha, R., Imbernón, F., España, M., Valls, R., Elboj, C., Puigdellívol, I. (1998). Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (Cambios sociales y algunas propuestas educativas). *Contextos educativos. Revista de educación* 1, 53-75.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure.

Habermas, J. (1987)*. Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Editorial Taurus.

Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir.* Barcelona: Ariel.

Reviejo, C. & Delicado, F. (2013). *Veinte cuentos clásicos*. Madrid: SM.

Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (comp.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp.47-63). Barcelona: ICE/Horsari.

Temple, C., Martínez, M., Yokota, J. y Naylor, A. (1998). *Children's books in children's hands: An introduction to their literature.* Boston: Allyn & Bacon.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL, UNA APUESTA, PARA NUEVAS CIUDADANÍAS DESDE LA PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA

Cecilia Luca Escobar Vekeman

Lina María Martínez Arias

Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)

Articular la interculturalidad a la educación inicial en Colombia, es plantear la necesidad de brindar una formación contextualizada pensando en un país donde la diversidad socio cultural es explorada por su constitución política y sus marcos de ley. Este ejercicio es posible gracias al desarrollo de competencias ciudadanas a partir de temprana edad, entendiendo así, al niño y a la niña como sujetos de derecho.

El enfoque educativo intercultural para la promoción de una ciudadanía activa e incluyente es propicio para la transferencia de valores y la aceptación del otro como legitimo en la cohabitación, puesto que actúa como transmisor de símbolos e identidad sociocultural que promueve la memoria histórica, la visibilización de actores y la permanencia del patrimonio cultural de la Colombia tradicional y étnica. La interculturalidad hace énfasis en la aceptación y valoración de la diversidad, en la búsqueda de una convivencia basada en el dialogo y el intercambio entre las múltiples expresiones de una sociedad; esta interacción se lleva más allá de los límites establecidos por la cultura, la procedencia étnica, la nacionalidad, la condición o estatus social. La propuesta de una educación inicial intercultural debe de ser permeada por el enfoque de derechos, respondiendo a políticas públicas que direccionan la gestión del estado más allá de la identificación de las necesidades, trascendiendo al sujeto de derecho, lo cual implica atender al individuo en plenitud.

Es vital por un lado, involucrar la interculturalidad en el sistema educativo, en el escenario infantil es apremiante visibilizar la pluralidad y multietnicidad que ha sido negada en Colombia, particularmente en la escuela que ha vivido bajo la ilusión de la homogeneidad, producto de la existencia de una identidad nacional excluyente y de vencedores. La tarea fundamental es articular las competencias ciudadanas a la educación inicial, para dar continuidad a lo planteado por el Ministerio de Educación colombiano[1] (2004) en los programas de preescolar, básica y media.

La experiencia de educación inicial-intercultural para la primera infancia que presentamos[2], se nutre de los fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia: *De cero a siempre* (2013) y la *guía para la incorporación de la variable étnica y el enfoque diferencial en la formulación e implementación de planes y políticas a nivel nacional y territorial* (2012), que proponen incluir el enfoque diferencial, propiciar una gestión integral que valora los saberes, prácticas y desarrollos de los territorios. Además, la Estrategia se construye en la reafirmación de las niñas y los niños como ciudadanos sujetos de derechos, sociales, singulares y diversos con un claro potencial, que conduce a cumplir un papel activo.

El Centro de Desarrollo Infantil (CDI), Perlitas del Otún, es una estructura de carácter público, regida por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (I.C.B.F), como data el Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (2012), fue inaugurado el 25 de marzo de 2011, en respuesta a las necesidades apremiantes de la comunidad circunvecina, el barrio Tokio de Pereira, dando cumplimiento a programas de la Alcaldía municipal, en la atención a poblaciones vulnerables. Pereira según el DANE[3], en el último censo del año 2005, tiene aproximadamente 358.681 habitantes. El barrio Tokio, data del año 2006, como iniciativa de un proyecto de la administración municipal, que consistía en la reubicación de familias (afrodescendiente, mestizas e indígenas) en situación de vulnerabilidad, ubicadas en zonas de riesgo natural, asentamientos sub-urbanos que carecían de servicios básicos y no garantizaban los mínimos de calidad de vida y/o en situación de desplazamiento. La Secretaria de Planeación municipal, en su documento diagnóstico para el plan de desarrollo del municipio de Pereira (2012), establece que la comunidad afrocolombiana ocupa cerca del 40% del total de las 925 soluciones de vivienda que el gobierno local y nacional a través del ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial,

[1] Formar para la ciudadanía es una necesidad indiscutible en cualquier nación, pero en las circunstancias actuales de Colombia se constituye en un desafío inaplazable que convoca a toda la sociedad. Sin lugar a dudas, el hogar y la escuela son lugares privilegiados para desarrollar esta tarea, porque allí el ejercicio de convivir con los demás se pone en práctica todos los días.

[2] En la ciudad de Pereira se viene ejecutando el programa denominado "Pereira virtuosa e Innovadora", convenio de extensión solidaria (sin utilidad para las partes), entre Comfamiliar Risaralda, Alcaldía y la Universidad Tecnológica de Pereira, el cual inició en 2012; pretende mejorar la calidad de vida de la población vulnerable de la Comuna de Villa Santana-barrio Tokio. En su segunda fase fue contratado un proceso de intervención, formación y acompañamiento pedagógico y de desarrollo comunitario, desde el enfoque etnoeducativo, para las familias de los niños y niñas vinculados al Centro de Desarrollo Infantil "Perlitas del Otún"-Tokio. De este ejercicio se extrae la experiencia acá presentada, al igual que de procesos de sistematización y acompañamiento que tiene la Universidad Tecnológica de Pereira, con su Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario a través de sus practicantes.

[3] Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas http://www.dane.gov.co/

otorgaron en 2013, mediante subsidios. De otro lado la situación de la población indígena permite entrever la necesidad de movilizarse en el territorio llegando también a ocupar los suburbios de la ciudad, siendo estos también objeto de subsidios de solución de vivienda que no responden a sus necesidades familiares, étnicas y culturales; lo que continua en aumento durante los últimos años.

Los actores del CDI no son ajenos a estas realidades, se cuenta con 22 agentes educativas (madres comunitarias), procedentes de diferentes partes del país, especialmente Chocó, Caldas, Valle del Cauca. Lo que hace evidente un significativo aporte del componente étnico y cultural representado en siete agentes educativos afrocolombianas, tres indígenas y doce mestizas, las cuales han iniciado una vivencia de la dimensión intercultural a partir de sus propias historias y cultura, estas muchas veces marcadas por la violencia, pobreza, migración, desplazamiento, etc.

Según la base de datos del CDI Perlitas del Otún (2013), se atiende un total de 308 niños y niñas, el 30% de los cuales, se ha declarado en condición de desplazamiento, el 24% se auto designan afrocolombianos, un 2% se autodenominan indígenas; es de aclarar, en lo que refiere auto designación y auto denominación, se incluye a las personas que se reconocen así mismas pertenecientes a algún grupo o clasificación social; si se consideraran otros factores como procedencias, apellidos, rasgos fenotípicos, entre otros, podría afirmarse que la incidencia demográfica en estos grupos de población podría ser superior a un 70%.

En el CDI Perlitas del Otún la primera infancia está en contacto permanente con la diversidad interétnica que lo hace una entidad sui generis, es en este sector donde todas estas expresiones de la diversidad, empezaron a reproducir sus poblados y condiciones culturales de origen (fiesta, rituales, convivencia, y en algunos casos sus economías) es por ello que cobró valor el abordaje de la interculturalidad en este contexto, en la etapa inicial del desarrollo, haciendo de este un motivo de enriquecimiento y de aprendizaje, que condujo a los agentes educativos a impulsar estrategias de atención encaminadas a visibilizar la complejidad cultural, conllevando a un modelo de formación ciudadana donde emergieron sujetos conscientes de su ser político, cultural y social.

Desde las prácticas y los ejercicios de investigación de los estudiantes, egresados y profesores de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, se planteó una propuesta de educación intercultural con énfasis en el desarrollo de competencias comunicativas, elementos que se integraron al plan educativo de educación inicial del CDI. En primer lugar, se decidió la necesidad de fortalecer el enfoque de derechos, dadas las condiciones socioeconómicas y de seguridad de la zona, para luego plantear la visibilización de la diversidad como herramienta de socialización y articulación social. Partimos de las subjetividades, de los constructos imaginarios y cosmogonías individuales.

Con los niños-niñas se logró plantear como estrategias de aula, el muro, los tótemes de la interculturalidad. Desde allí, los y las niñas reflexionaron la procedencia de los

distintos componentes étnicos de la nación colombiana, se articularon con las demás asignaturas y actividades de aula como la clase de biología, donde por analogía se deducen las características de los animales: cuan diversos podemos ser. A través de la recuperación de canciones tradicionales se permitió a los niños escuchar las lenguas nativas expresión de muchos de sus compañeros y agentes educativas, como el Embera, experiencia que se hizo viva con la celebración de un encuentro con un grupo de 15 niños y niñas emberas que visitaron el CDI, llevando su vestido, sus danzas y su musica. Otra de las actividades fue la feria de la interculturalidad donde se articuló la familia al CDI y la comunidad como reproductores del orden social y cultural. Las competencias ciudadanas fueron desarrolladas gracias la participación, a la posibilidad de comunicarse en presencia de un “otro”, al reconocimiento de los derechos humanos y su ejercicio activo, reconociendo la educación inicial como responsabilidad social de todos.

Es hoy un reto para la gestión educativa brindar y desarrollar los programas de atención a la primera infancia en escenarios de diversidad y apertura, incluyendo los padres de familia a quienes la alta institucionalidad a la cual se ven enfrentados, tanto como sus hijos, los conduce a la perdida de sus referentes identitarios y culturales frente a la crianza; prueba de ello fueron los grupos de enfoque realizados con una muestra de padres, a quienes se les indago acerca de los elementos característicos de su cultura y tradición que han compartido y trasmitido a sus hijos, a lo que expresaron con gran extrañeza no entender las razones para no hablar con sus hijos de lo que tanto extrañan, prácticas de juego, rituales de alimentos, cantos, danzas, etc.

Se parte de dos elementos relevantes, por un lado se es consciente del valor que tiene la educación en los primeros años, y en la futura cimentación de una ciudadanía responsable, respetuosa y solidaria. Por otro, está la idea de que si la educación intercultural supone interacción e intercambio en cualquier nivel o espacio, se tendría que pensar y plantear como punto de partida de un estado social de derecho donde los niños y niñas son sujetos políticos, dignos de vivenciar experiencias significativas que fortalezcan su proceso psicológico, cognitivo, social, a través de condiciones básicas para lograr aprendizajes socialmente relevantes acordes a las características de los contextos en que los niños se desenvuelven.

En el CDI, en la práctica del acto de acompañamiento, el objetivo es hacer real la condición de sujetos de derecho, a los niños y niñas que actúan como interlocutores válidos y dinámicos en la construcción de aprendizajes de aula. Por eso, una educación inicial es una propuesta desde los valores, el diálogo intercultural, el desarrollo de competencias comunicativas en los niños y niñas para el intercambio de saberes, prácticas y proyectos de vida. Una lectura así de la vida cotidiana, permite entender y abordar los estereotipos, prejuicios que inciden en la crianza, el cuidado, orientar la acción hacia la identificación y trasformación de los imaginarios y representaciones, que para el caso se dan en torno a la niñez, la diversidad, la inclusión; buscando con ello abordar y disminuir factores de discriminación y exclusión.

Respondiendo a los lineamientos de la estrategia nacional de Cero a Siempre (2013) que busca favorecer el sentido de identidad personal y colectiva en la diversidad, a través de la promoción de la participación de las niñas y los niños en sus entornos, como ejercicio de libertad y de inclusión de acuerdo con los distintos momentos del ciclo vital, explorando sus múltiples formas de expresión y las diversas manifestaciones de lo que significa: ser escuchado, percibido, tenido en cuenta y tomar parte activa de las decisiones sobre la propia vida y la de los grupos y comunidades a los que se pertenece.

Al observar, acompañar y sistematizar el accionar de las agentes educativas que en el día a día, su cohabitación con la multiplicidad de orígenes, códigos culturales, la práctica educativa de estas mujeres también está configurada por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quienes están en el accionar educativo. Es allí donde su ejercicio se convierte en un acto de negociación, alimentado por la teoría, el cual debe asumirse como proceso social, puesto que la teoría deja de ser palabra y la práctica conducta muda, cuándo se retroalimentan y se trasforman. Estamos frente a una práctica educativa entendida como la acción destinada al acto de educar en este caso de propiciar en los niños habilidades comunicativas a través de la lúdica y el arte. Carr & Kemmis (1988, p.18), centrados en la investigación educativa crítica, plantean:

> La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función en el cambio del mundo en que vivimos.

En Colombia es clara la necesidad de una ciudadanía vivida y pensada a partir de la ancestralidad y la memoria histórica en el Centro de Desarrollo Infantil, encontramos las distintas etnias, componentes sociales y políticos que hacen parte de la nación colombiana, la asimilación no puede continuar como la única vía para pensar el país, en las aulas es necesario dejar vivir la complejidad cultural, social y política. El acto educativo está permeado por prácticas, y representaciones culturales que determinan la crianza. Tubino (2005, p.5) expone que la interculturalidad se trata de “promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes”. Trabajar la interculturalidad es empoderar a los sujetos desde la más temprana edad, haciéndolos entender la diversidad existente en la nación colombiana como lo expresa Ferrão (2010, p.10) “De esta manera, el interculturalismo funcional tiende a disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, cuyo foco de atención son las cuestiones socioidentitarias”.

El reto de la educación hoy en día es pasar a una interculturalidad crítica, que cuestione y devele esa diversidad que en realidad ha sido leída como desigualdad y diferencia. Entendida entonces como aporte a una colectividad democrática, conjunto de sujetos participes de sus deberes, derechos y portadores de valores como el respeto, la tolerancia, la capacidad de apropiación del otro. La equidad como pilar de las re-

laciones que serán generadas desde la primera infancia para alcanzar una sociedad en la que los rasgos identitarios estén construidos sobre aspectos particularmente diferenciales que sean socialmente compartidos, creándose con ello mayor valor al contenido cultural propio de dicha sociedad, potenciando sus riquezas y su identidad colectiva.

En Colombia[4], según la Constitución Política (1991), se hace necesario trascender la multiculturalidad y plurietnicidad, que en muchos casos conllevo a la discriminación positiva, entendida como la posibilidad de un limitado reconocimiento de la existencia en el espacio de otros lejanos, con efectos colaterales, como el hecho de hablar de grupos minoritarios; hacia ejercicios de interculturalidad donde se permite la visibilización, la vivencia y la negociación con el "otro" en su plenitud. En ese momento se ha logrado poner en escena la co-existencia de múltiples formas de representar la realidad, de entender los hechos sociales y los haceres particulares de vida cotidiana; sin embargo la multiculturalidad como concepto, ni como herramienta fue suficiente para trascender las barreras de la discriminación de lo otro, en tanto permite nombrarlo pero no logra hacerlo parte de una realidad dominante.

Acá la interculturalidad, insistimos, es la llave para el fortalecimiento identitario en la temprana edad, donde el "otro" no sea reconocido por "otro" sino por un "nosotros". En términos de la antropología es la alteridad la que está en juego.

Con este tipo de ejercicios se busca una identidad local, Pereira es una ciudad receptora por excelencia donde convergen múltiples identidades y construcciones de país, el hecho de permitir a los niños y niñas del CDI construir su identidad desde el tiempo presente y pasado es clave para la consolidación de una cultura ciudadana local basada en el respeto y la convivencia de la otredad, entender las prácticas socioculturales propias y del "otro" que interactúan y van a erigir juntos el mañana, posibilitando las reglas mínimas de la convivencia y ejercicio de una plena ciudadanía en ejercicio de sus derechos y el respeto de los otros. Tres características de un marco favorecedor e imprescindible de la interculturalidad, nos plantea Malgesisni y Giménez (2000, p.3): "a) El desarrollo humano como aumento de las opciones y oportunidades de las personas; b) La democracia pluralista e incluyente, y c) La ciudadanía".

Es clave el componente intercultural para el avance de una educación plena en garantías, cuando hablamos de identidad estamos pensando en la edificación de nación, no sólo, de un individuo consciente de su ser psicológico, social, cultural sino político.

La política de atención a la primera infancia en Colombia con su estrategia de *cero a siempre* (2013), la participación y el ejercicio de la ciudadanía se entiende como un derecho que promueve el desarrollo integral. Se parte de la óptica de los derechos humanos, por lo que el infante no es considerado un menor en la amplitud del sentido, alguien que no ha desarrollado múltiples competencias y que adolece de otros aspectos, sino un sujeto de derecho, con capacidad de participación y con la conciencia desde sus primeros meses de vida de ser, un ser cultural, social, político y que por

[4] Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

ende es tratado y atendido de acuerdo a sus necesidades y características.

En este contexto, es necesario experimentar enfoques que aborden, desde esta concepción, el derecho de los niños y las niñas a la participación y al ejercicio de su ciudadanía, percibiendo la cultura como escenario determinante de las maneras de ser y de expresarse de las personas, sustento de imaginarios, símbolos y significados de las particulares formas de cuidado y crianza en la primera infancia, tal como lo establece la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia: De cero a 5iempre Si consideramos estos aspectos se podrá generar una atención incluyente donde se pueden generar diálogos con los distintos actores en la búsqueda de integrar, organizar y establecer significados y sentidos. Igualmente, implica la configuración de escenarios sociales, culturales, institucionales y políticos que permitan materializar la condición de los niños y las niñas en primera infancia como sujetos de derechos y ciudadanos activos en formación, donde los adultos —o mediadores del desarrollo y la participación de la primera infancia—que interactúan cotidianamente con ellos y ellas, instalen diálogos comprensivos y respetuosos con ellos y ellas, de acuerdo a sus capacidades, potencialidades y particularidades, definidas por ciclo vital, territorio, etnia, capacidades diferenciales y género, entre otras.

El reto entonces para los comprometidos con la educación, es tejer puentes de diálogo y para esto se hace necesaria la transformación de imaginarios en cuanto a lo que se refiere a la infancia, los derechos, la cultura, la inclusión, la participación, pero para poder lograrlo se hace necesario un planteamiento intercultural desde la atención integral y la educación inicial.

Referencias bibliográficas

Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia.* Bogotá: Legis.

Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría y crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Centro de Desarrollo Infantil Perlitas del Otún (2012). *Plan de atención integral a la primera infancia*. Pereira: Autor.

Centro de Desarrollo Infantil Perlitas del Otún (2013). *Matriz de matrículas*. Pereira: Autor.

Departamento Nacional de Planeación (2012). *Guía para la incorporación de la variable étnica y el enfoque diferencial en la formulación e implementación de planes y políticas a nivel nacional y territorial*. Bogotá. Consultado el 17 de enero de 2014, en https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=d69DIYUqNhw%3D&tabid=273

Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos: Valdivia. Revista especializada en educación*, 36, 2, 333-342.

Malgesisni, G., Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Guía No. 6: Estándares básicos de competencias ciudadanas.* Bogotá. Consultado el 17 de enero de 2014, en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República de Colombia (2013). *Estrategia nacional de atención integral a la primera infancia: De cero a siempre. Bogotá.* Consultado el 17 de enero de 2014, en http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-CeroSiempre-Prosperidad-Primera-Infancia.pdf

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*: Consultado el 17 de enero de 2005, accesible en http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html

LA IMPORTANCIA DE LA CREATIVIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

José Antonio López Fernández
María Isabel Martínez Belando
Rosa Nicolás Alemán

1. Introducción

En la actualidad, la adopción de nuevas estrategias de enseñanza que se ajusten a una sociedad en constante cambio, implica tener en cuenta el fomento de la creatividad, para contribuir así al total desarrollo del ser humano. Esta responsabilidad debe ser compartida por el medio familiar, el centro escolar y la sociedad en general. Para el niño, el comportamiento creativo es tan natural como respirar, pero, desgraciadamente, demasiados adultos han dado más importancia a la "forma correcta" de hacer las cosas que a la alegría de manipular, descubrir, experimentar y crear.

La creatividad se puede convertir en un pilar importante para el desarrollo de todas las áreas, empezando desde la etapa de Educación Infantil; y en especial para el tratamiento de contenidos sociales como el paso del tiempo o la educación para la ciudadanía que, a su vez, también se trabajan de manera global. Esto incluye la transmisión de valores que deben capacitar a las personas para ejercer como ciudadanos en una sociedad democrática, en la cual es necesario conocer los derechos individuales, los deberes públicos, los problemas sociales y su resolución de forma pacífica, así como participar de forma responsable en los asuntos comunitarios.

La importancia de esta investigación se justifica por la oportunidad que brinda a los alumnos de ayudar a conseguir un aprendizaje significativo, tan necesario para que éstos tengan una base sólida en su formación y, a los maestros, de incluir en su metodología otro tipo de estrategias que aporten originalidad e imaginación; en definitiva, otra forma de ver y enseñar la realidad. Se apuesta por la utilización de la creatividad dentro del aula para lograr una mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y conseguir con ello desarrollar de forma ecuánime los contenidos sociales, entre otros.

Además, con el desarrollo de la creatividad en los docentes se puede educar a los alumnos de forma global, desechando métodos memorísticos o contemplativos y apostando por métodos que potencien el pensamiento creativo y el pensamiento crítico, estando este último ligado al anterior y complementándolo. Para ello, se han llevado a cabo las tareas de aplicación, corrección y análisis de la prueba de inteligencia creativa denominada CREA, a los docentes del 2º ciclo de Ed. Infantil en un CEIP de la Región de Murcia.

2. Planteamiento de la investigación

2.1. Características de la creatividad

Aunque las investigaciones sobre la creatividad comenzaron en los años cincuenta, ésta había tenido sus orígenes años atrás con las teorías del psicoanálisis, el cual puede ser considerado como el primer gran enfoque del siglo veinte. A pesar de que esta teoría explicaba, en cierta forma, el fenómeno de la creatividad, no convenció a numerosos psicólogos que la veían como un fin en sí mismo y no como un medio para reducir tensiones como ocurría en el psicoanálisis.

Gardner (1995), autor de la teoría de las Inteligencias Múltiples, postula que inteligencia y creatividad no deben comprenderse como fenómenos separados y propone reemplazar la convencional pregunta referida a “¿qué es la creatividad?”, por otra cuestión como ”¿dónde está la creatividad?”.Como él, muchos han sido los autores que han intentado definir la creatividad, como Mialaret (1978), Menchén (1998) o Navarro (2008). Este último hace una definición más completa que el resto llegando a un concepto de creatividad que incluye y califica, obligatoriamente, a los cuatro elementos que intervienen en la misma. De este modo, podemos decir que una persona creativa es aquella que crea, el proceso creativo es aquel proceso cognitivo que finaliza con la obtención de un producto y, el producto creativo será algo nuevo y valioso (idea, concepto, proceso, material…). Además, el contexto creativo será aquel que favorece el proceso creativo de la persona. Así pues, la creatividad, de forma global, sería la cualidad de las personas que crean.

2.2. Creatividad en el aula de Educación Infantil

Autores como los mencionados anteriormente defienden que la persona es el fac-

tor más importante en la creatividad, ya que sin su intervención, ésta no se daría. Además, nos indican como proceso creativo aquel que cumple unas características determinadas. En alusión al área de las Ciencias Sociales (CC.SS.), podemos buscar soluciones múltiples a problemas cotidianos recreándolos en el aula para que los propios alumnos los resuelvan de manera nueva y creativa, así como trabajar el paso del tiempo por medio de frisos o ejes cronológicos.

La creatividad es una de las estrategias más investigadas y poco utilizadas en los centros por lo que ésta debe ser potenciada en el aula, pero los maestros no terminan de incorporarla en su quehacer diario (Navarro, 2008).

El término creatividad aparece en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) en el artículo 2.3, donde se hace referencia a las "capacidades creativas", y a partir del cual adquiere la categoría de uno de los principios de toda la educación. En cambio, respecto a la importancia de la creatividad en el aula y en la formación de los alumnos de Educación Infantil, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) no hace referencia alguna. No es el caso de la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), en la que sí se tiene en cuenta de forma específica, pues en su preámbulo IV añade:

> Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario desde edades tempranas adquirir competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar y actitudes clave como confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.

La creatividad no se puede reducir a un terreno particular, sino que es una base sobre la que se debe apoyar la enseñanza de cualquier disciplina. Las CC.SS. son un claro ejemplo de ello puesto que se pueden utilizar diferentes estrategias creativas para trabajar, como se ha citado anteriormente, el paso del tiempo o la educación en valores, entre otros; utilizando juegos de rol, el aprendizaje basado en problemas (ABP) o el trabajo cooperativo. El tratamiento de los conceptos temporales, que se trabajan diariamente con el uso de rutinas o hábitos estandarizados, puede ser abordado en el aula de manera creativa con resultados muy satisfactorios, a través de actividades como frisos, murales, ejes cronológicos o secuencias.

La educación tiene por objetivo último el desarrollo integral del hombre, favoreciendo la actualización de todas sus potencialidades. Por ello, la estimulación de la capacidad creativa debe ser considerada dentro de los objetivos del sistema educativo de forma global, al igual que la competencia social que tiene entre otros objetivos, aprender a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia. Entre los contenidos sociales que se pretenden trabajar creativamente podemos destacar algunos como el uso del diálogo y la toma de decisiones, el rechazo de la discriminación, la violencia, los estereotipos y los prejuicios; el reconocimiento de las emociones propias y de las demás personas; la igualdad de hombres y mujeres y el conocimiento de las

normas y principios de convivencia presentes en la constitución. Una manera de poder trabajarlos en el aula es la sugerida por autores como Rodari (2007), que trabaja la creatividad utilizando diferentes recursos, aunque recurriendo principalmente al uso de cuentos, y mediante la cual podríamos trabajar la mayoría de estos temas. Basándonos en su obra "La gramática de la fantasía" (2007) podemos hacer propuestas como partir de cuentos que permitan a los niños poder discriminar comportamientos correctos de los que no lo son o interiorizar las normas, los derechos y las obligaciones establecidas en la sociedad. Otra propuesta del autor consiste en lanzar la pregunta de "¿Qué ocurriría si...?" que facilita que el niño potencie su capacidad para resolver problemas o situaciones hipotéticas, utilizando su imaginación como motor principal. Esto lo podemos emplear en el aula ante cualquier situación o conflicto que se nos presente. Además, podemos crear un cuento con las aportaciones recogidas, al que podremos recurrir en posteriores ocasiones cuando se repitan las mismas circunstancias.

Si la creatividad ha de considerarse un objetivo de formación de la personalidad (Madrid, 2003), su realización depende de que tengamos maestros creativos. El maestro creativo tiene una personalidad y estilo de enseñanza propio, siendo emprendedor en trabajos difíciles y disfrutando con lo arriesgado. Se necesitan nuevas estrategias de trabajo y una nueva manera de entender el centro educativo que no se base en las suposiciones e ideas preconcebidas y fomente la creatividad. Autores como Menchén (1998), cuestionan los límites de la competencia para aprender a aprender, proponiendo ampliar su significado e incluyendo el concepto de "aprender a desaprender". Crear no significa hacer algo a partir de nada, sino que consiste en utilizar el material del que se dispone y combinarlo de acuerdo con esquemas originales (Prieto et al., 2003). Por lo tanto, para poder crear ciudadanos que cumplan con los valores expuestos, los maestros deberán saber a priori qué valores son necesarios para la vida en sociedad, y así podrán trasladar esos contenidos al aula.

En esta investigación se pretende conseguir el siguiente objetivo general: conocer el nivel de creatividad de los maestros del 2º ciclo de Educación Infantil de un centro público de la Región de Murcia, en relación con ciertos contenidos sociales, teniendo en cuenta las variables de creatividad general, edad del docente y nivel en el que imparte clase.

3. Método

3.1. Participantes

Esta investigación se ha realizado durante el curso 2012/2013 sobre un total de 10 maestras de Educación Infantil, pertenecientes a un colegio público de la región de Murcia, cuyas edades oscilan entre los 31 y los 55 años. El colegio cuenta con 3 líneas para cada curso de los 3 que forman la etapa de infantil, participando en la prueba la maestra titular de cada curso, además de la maestra especialista en psicomotricidad, la cual completa la decena de personas sobre las que gira este proyecto.

3.2. Instrumento

Para la elaboración de este trabajo de investigación se ha utilizado el test de inteligencia creativa CREA, cuya finalidad es la apreciación de la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual según el indicador de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. Se ha elegido este instrumento por ser una de las pruebas psicométricas más objetiva existente, con la que se logra medir la creatividad. Los propios autores del CREA (Corbalán, F. et al., 2003) y otros como López, O. y Navarro, J. (2008), en su estudio comparativo de medidas de creatividad, sostienen que este instrumento para medir la creatividad ofrece una puntuación global, y por tanto más objetiva, de la misma y nos muestra la disposición general del sujeto para la apertura y versatilidad de sus esquemas cognitivos. Además nos ofrece una unicidad de medida, teniendo en cuenta factores como: fluidez, flexibilidad y originalidad, que en otras pruebas se evalúan individualmente.

La prueba puede ser aplicada individual o colectivamente. Su duración es de aproximadamente 10 minutos e incluye el manual y tres tipos de láminas. La lámina que hemos aplicado a nuestros participantes es la A, donde aparece dibujado una especie de teléfono antiguo. Este dibujo nos servirá para guiar las preguntas que los participantes deben realizar en relación a contenidos de carácter social. Las puntuaciones obtenidas están expresadas en centiles.

3.3. Procedimiento

Para la realización de la investigación se invitó a las maestras de Educación Infantil del colegio a participar en el trabajo. Una vez confirmada su participación y con el fin de asegurar que el procedimiento se realizaba de forma adecuada, se fue citando a cada maestra en la sala de profesores de forma individual. Del mismo modo, se intentó buscar los momentos en los que la sala de profesores estaba vacía para garantizar que el sujeto se encontrase en un ambiente lo más tranquilo y silencioso posible.

A continuación, se pasó a explicar en qué consistía la prueba y se respondieron a las dudas pertinentes, asegurándose de que las instrucciones habían quedado perfectamente comprendidas. Se hizo hincapié en el hecho de que debían ser preguntas relacionadas con contenidos sociales y no otro tipo de elaboraciones lo que debían escribir.

Cuando todo estaba preparado para comenzar, se les entregó un ejemplar de la prueba y se les pidió que rellenaran sus datos. Hecho esto, se les permitió abrir dicho ejemplar dando por iniciada la prueba, desde ese mismo instante. Transcurrido el tiempo de aplicación, que fue de 4 minutos, se dio por finalizada la prueba y se recogieron los cuestionarios para su posterior valoración y análisis. Por los motivos antes descritos, cada prueba fue realizada en momentos y días distintos, en función de la disponibilidad de los participantes.

4. Resultados

A continuación, las Tablas 1, 2 y 3 muestran los resultados obtenidos en la investigación. En ellas aparecen los estadísticos descriptivos obtenidos por los participantes en función de la puntuación directa y puntuación centil en creatividad, según la edad y en función del curso en el que imparten clase.

Tabla 1. Puntuación y puntuación centil en creatividad

Sujetos	PD	PC
1	17	65
2	22	85
3	10	15
4	7	4
5	17	65
6	17	65
7	18	70
8	16	55
9	16	55
10	12	25

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 1, las puntuaciones se encuentran entre el percentil 4 y el percentil 85. La mayoría de los participantes alcanzan puntuaciones superiores al percentil 50, siendo los sujetos 3, 4 y 10 los que se encuentran por debajo de la zona promedio. La media general alcanzada en creatividad para el desarrollo de los conceptos sociales es de 50,4. Las respuestas, en su mayoría, se han adecuado a la temática social indicada.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de creatividad en función de la edad

Edad		N	Mínimo	Máximo	Media	Dt.
De 31 a 36	PD	6	10	22	15,50	4,183
	PC	6	15	85	50,00	25,884
De 37 a 55	PD	4	7	18	14,75	5,188
	PC	4	4	70	51,00	31,422

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, son las maestras de mayor edad las que alcanzan puntuaciones más elevadas en creatividad. En sus respuestas aparecen repetidas referencias a valores como el respeto, la igualdad o la responsabilidad, expresadas de forma más creativa que el resto. El grupo de maestras cuyas edades están comprendidas entre los 37 y los 55 años, se sitúan un punto por encima que el grupo de 31 a 36 años, colocándose en el percentil 51.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de creatividad en función del curso

Curso		N	Mínimo	Máximo	Media	Dt.
Primer curso (3 años)	PD	3	10	22	16,33	6,028
	PC	3	15	85	55,00	36,056
Segundo curso (4 años)	PD	3	7	17	13,67	5,774
	PC	3	4	65	44,67	35,218
Tercer curso (5 años)	PD	3	16	18	16,67	1,155
	PC	3	55	70	60,00	8,660

Tal y como se puede comprobar en la Tabla 3, la puntuación centil media del grupo de maestras del aula de 5 años es la más alta, presentando una puntuación de 60, lo que favorece el tratamiento de la competencia social de forma más creativa. Por el contrario, el grupo de maestras que imparten clase en el aula de 4 años, son las que obtienen la puntuación centil media más baja, alcanzando la cifra de 44,67. Por último, el grupo de maestras que dan clase en el aula de 3 años, logran una puntuación centil media de 55, quedando en medio de los otros dos grupos.

5. Conclusiones

Las conclusiones más relevantes y significas que se derivan del estudio realizado se enumeran a continuación:

Primero. Las maestras implicadas en el estudio presentan, en general, un nivel medio de creatividad al situarse, casi la totalidad, por encima del percentil 50 y considerarse nivel medio las puntuaciones centiles entre 25 y 74. Incluso un sujeto logra alcanzar el percentil 85, situándose en un nivel alto de creatividad. Solamente dos sujetos muestran un nivel bajo de creatividad al obtener una puntuación centil por debajo del percentil 25. Esto se refleja en las aulas de los docentes ya que los que han obtenido una mayor puntuación en el test, aplican de manera más creativa la enseñanza de contenidos sociales que el resto, pues utilizan estrategias y recursos más novedosos y originales. Entre ellos destaca el planteamiento de pequeños retos diarios que los alumnos deben resolver en sus grupos de trabajo y cuyos resultados se muestran en una tabla de puntuaciones que permite una mayor motivación en los alumnos y un aumento en la predisposición del aprendizaje en éstos (ABP).

Segundo. El grupo de maestras cuyas edades están comprendidas entre 37 y 55 años, consiguen una puntuación más alta en creatividad que el grupo de maestras de 31 a 36 años, ofreciendo respuestas que hacen referencia a ciertos valores que también se reflejan en las aulas donde imparten clase. Aunque las estadísticas no sean muy concluyentes, debido a los pocos participantes en el estudio, este dato muestra que la creatividad al igual que los valores, en este caso, están sujetos a la edad.

Tercero. El grupo de maestras que imparten clase en el aula de 5 años son las que obtienen el mayor nivel de creatividad, quizá debido a que por la edad de sus alumnos

tienen más posibilidades de utilizar herramientas y estrategias más creativas que con alumnos de edades inferiores. Al ser la creatividad una característica innata (Madrid, 2003), presente en todos los individuos y al ser una potencialidad susceptible de desarrollo en función de las condiciones ambientales, su estimulación es particularmente útil en el nivel de Educación Infantil. Por ello, este grupo de maestras imparten clases más creativas que, a su vez, favorecen el desarrollo creativo de sus alumnos. Un aspecto importante a destacar es que las maestras del aula de 5 años tienen la clase con una disposición diferente, más creativa y con otros recursos más originales que el resto. De este modo, nos atrevemos a afirmar que los contenidos sociales pueden ser trabajados de forma creativa en el aula de Educación Infantil a través de la disposición espacial de ésta (organización por rincones o talleres), los recursos disponibles (utilización de las TIC, calendario, globo terráqueo, mapas....) y las actividades propuestas (realización de murales, frisos o ejes cronológicos, árbol genealógico, cuentos, etc.). Todo esto es aprovechado para reforzar valores, normas, derechos y obligaciones necesarias para la vida en sociedad, así como hábitos, rutinas y el propio paso del tiempo.

Por todo ello, opinamos que la creatividad en el desarrollo de contenidos sociales, debe ser un elemento fundamental de la enseñanza desde las primeras etapas educativas, pues sirve para enseñar a pensar, desarrollar la imaginación, agudizar la intuición, despertar la curiosidad y favorecer la capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana. Del mismo modo, creemos que es especialmente importante el papel del maestro como mediador entre la familia y el alumno, potenciando la colaboración de la primera a través de diferentes recursos (tutorías, reuniones, escuela de padres...) que sean motivadores y desarrollando la creatividad de los últimos (adivinanzas, canciones, cuento viajero...), siendo el aula el espacio donde se rentabilizan todos los recursos materiales y humanos para llevar a cabo dicho proceso. Si el profesorado que imparte clase en las aulas no enseña los contenidos sociales utilizando estrategias creativas, será muy difícil que nuestros alumnos se nutran de un proceso de enseñanza-aprendizaje creativo; por lo cual, los aprendizajes que deben contribuir y hacer posible el desarrollo afectivo-cognitivo en lo social, necesitarán de un tiempo superior para su comprensión y asimilación; aspecto que influirá negativamente en los inicios de la siguiente etapa educativa.

6. Referencias bibliográficas

Corbalán, F., Martínez, F., Alonso, C., Donolo, D., Tejerina, M. y Limiñana, R. (2003). *CREA*. I*nteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad.* Madrid: TEA Ediciones.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

López, O. y Navarro, J. (2008). Estudio comparativo entre medidas de creatividad: TTCT vs. CREA. [En línea] *Anales de psicología,* 24(1), 138-142. Accesible en: http://www.um.es/analesps/v24/v24_1/17-24_1.pdf

Madrid, D. (2006). *Creatividad en la primera infancia. En comprender y evaluar la creatividad*. Volumen I. Málaga: Ediciones Aljibe.

Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender.* Madrid: Pirámide.

Mialaret, G. (1978). *Las matemáticas, cómo se aprenden, cómo se enseñan.* Barcelona: Pablo del Rio.

Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Murcia, España.

Prieto, Mª. D., López, O. y Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla.* Madrid: Pirámide.

Rodari, G. (2007). *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. (2ª ed.). Barcelona: Planeta.

LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS Y SOCIALES EN EL AULA INFANTIL COMO RESPUESTA A LA INTERCULTURALIDAD

Rebeca Westerveld Fernández

Verónica Villaescusa Moya

1. Introducción

La necesidad de incluir en la educación infantil contenidos geográficos y sociales relacionados con países extranjeros, como respuesta a la realidad multicultural presente en la sociedad española, es un aspecto que se desprende de la legislación educativa y de los importantes movimientos migratorios, cada vez más habituales entre los ciudadanos.

A mediados de los años 90, España se convirtió en un país de acogida de inmigrantes. Según el Instituto Nacional de Estadística (2013), la población de procedencia extranjera a 1 de enero de 2013 sumaba una totalidad de 5.118.112 personas. Por tanto, podemos afirmar que actualmente España es una sociedad multicultural.

Tal y como podemos comprobar en la Tabla 1, entre los años 2002-2013 se ha producido una visible variación del alumnado extranjero en nuestras aulas. Pese a que el número de alumnos extranjeros haya disminuido estos últimos años en la Educación Primaria y Secundaria, en la Educación Infantil, etapa a la que se hace referencia en este trabajo, sí que se ha producido un notorio incremento de alumnado extranjero.

Tabla 1: Evolución del alumnado extranjero en España entre los años 2002-2013

Evolución del alumnado extranjero

	Cursos			
	2002-03	2007-08	2011-12	2012-13
TOTAL	**307.151**	**703.497**	**781.236**	**755.156**
Enseñanzas de Régimen General	**300.495**	**682.460**	**748.812**	**726.781**
E. Infantil	60.042	119.980	144.369	149.314
E. Primaria	132.453	295.477	272.305	255.023
Educación Especial	965	2.838	3.955	4.041
E.S.O.	80.286	199.548	215.386	203.955
Bachilleratos	12.099	29.399	46.448	47.258
FP - Ciclos Formativos Grado Medio	3.771	15.650	30.215	31.695
FP - Ciclos Formativos Grado Superior (1)	4.209	12.033	18.545	18.405
Programas de Cualificación Profesional Inicial (2)	2.487	7.535	17.589	17.025
No consta enseñanza (EE. Rég.General)	4.183	-	-	65
Enseñanzas de Régimen Especial	**6.656**	**21.037**	**32.424**	**28.375**

Nota. Fuente: Subdirección de estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Datos y cifras del curso escolar 2013/2014 (p.10). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Esta realidad actual nos lleva a replantearnos un cambio en la educación y supone un nuevo reto en las aulas de enseñanza a nivel de integración, sobre todo en la educación infantil, ya que, siguiendo a Bolwby (1973), es en esta etapa en la que el niño se despega por primera vez de su figura de apego, lo que conlleva a la aparición de sentimientos de angustia. De ahí la importancia de trabajar contenidos sociales en esta primera etapa de escolarización.

Por otra parte, en la práctica docente se ha presenciado cierto rechazo ante los niños extranjeros, sobre todo en momentos de juego libre o recreo. Es frecuente observar relaciones afectivas entre extranjeros y extranjeros y, por el contrario, entre autóctonos y autóctonos.

Por estas y otras razones, es recomendable el acercamiento al conocimiento de contenidos geográficos, sociales y culturales relacionados con países extranjeros, encaminándolos hacia un fomento de valores de tolerancia, respeto y no discriminación.

Si ahondamos en nuestra legislación, uno de los fines de la educación, recogidos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), es el de "la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad [...] cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad" (p.17165). Así como también, la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), recoge como principios de la educación "la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan [...] la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto [...], así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación" (p.97866).

Centrándonos en los contenidos geográficos y en la etapa que nos compete, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, describe en su anexo lo que se ha de conseguir en nuestro alumnado atendiendo a cada área. Centrándonos en el área 2, Conocimiento del entorno, se pretende favorecer en los niños y niñas el proceso de

descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen su entorno infantil, así como facilitar su inserción y participación en ellos. Igualmente el niño, como miembro de la sociedad, irá participando en las diferentes actividades culturales de su entorno, acercándose así al conocimiento de algunos rasgos culturales propios.

En este sentido, cabe plantearse: si el aula forma parte del entorno próximo de los niños y en ella contamos con la presencia de alumnado extranjero, ¿por qué no trabajar contenidos geográficos y sociales de otros países?

La citada Ley Orgánica de Educación, en su artículo 6 al definir currículo incorpora el término "competencias". Las competencias básicas son, según Bolívar y Guarro (2007), aquellas "competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria" (p.10).

Si bien es cierto que en el currículo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, regulado por el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, no son tratadas en profundidad, podemos observar como en el anexo se menciona la competencia social. La finalidad de esta competencia es que los niños y niñas realicen aprendizajes orientados al establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y diversas, comprendiendo que existe una variedad de ellas y adoptando actitudes positivas. Con todo ello se pretende que aprendan a relacionarse con los demás, a respetar las normas de convivencia y, en definitiva, a vivir juntos. Por tanto, teniendo en cuenta que en esta etapa debemos sentar las bases para el desarrollo de la competencia social y aprovechando el hecho de la multiculturalidad presente en España, resulta aconsejable dotar de más protagonismo a estos contenidos sociales y geográficos, por los motivos que exponemos a continuación.

2. ¿Por qué iniciar contenidos geográficos y sociales en la etapa de educación infantil?

En primer lugar, y siguiendo a Shaffer (2000), porque en la etapa de educación infantil es donde los niños y niñas establecen las primeras relaciones afectivas con sus iguales y si, desde este primer momento, se fomentan e inculcan valores de respeto e igualdad, estos permanecerán en el futuro adulto. En segundo lugar, porque favorecen el descubrimiento de los diferentes contextos que forman el entorno infantil, el cual es entendido como el espacio de vida que rodea al niño, como la familia, amigos, escuela o barrio. Los contenidos geográficos y sociales aproximan a los niños y niñas al conocimiento de este mundo que les rodea, acercan al conocimiento de algunos rasgos culturales propios y ajenos, así como facilitan su inserción de un modo participativo, fomentando las relaciones con los demás, de forma cada vez más equilibrada e interiorizando paulatinamente las pautas de comportamiento social, ajustando su conducta a ellas. Asimismo, les ayudan a que estructuren su pensamiento, interioricen las secuencias temporales y adquieran progresivamente mayor autonomía respecto a las personas adultas. También, porque se hace necesario responder a las nuevas

demandas de la situación social actual de nuestro país.

Además de lo descrito anteriormente, la enseñanza de estos contenidos resulta beneficiosa porque:

- No sólo se fomenta el respeto hacia otras costumbres, sino que cognitivamente, resulta enriquecedor para todo el alumnado, así como también favorece a que el alumno extranjero se sienta acogido en un país diferente al suyo, lo que conllevará una mayor motivación e implicación en el aula.
- Despierta el interés de los alumnos y alumnas por el conocimiento de la vida cotidiana, les compromete en el estudio de su cultura propia y la de otros países y les habitúa a participar en sociedad.
- Ayuda a superar el rechazo ante lo desconocido, acercando al niño al conocimiento de otras costumbres y culturas.
- Estimula el trabajo en grupo y favorece un aprendizaje activo. Piaget (1975) afirma que el conocimiento implica una actuación del niño, en la que pone en juego procedimientos de observación, exploración, investigación, experimentación, descubrimiento, etc. Asimismo, los niños conocen la geografía por medio de los sentidos: la observan, la exploran, la caminan, la palpan, etc.
- Permite el uso de diferentes materiales: ordenador e internet, aplicaciones como street view, enciclopedias infantiles ilustradas, guías turísticas, atlas, planos, mapas, etc. El uso de planos y mapas ayuda en el conocimiento de contenidos espaciales.

Todo esto inicia el desarrollo de una competencia social, lo que resulta beneficioso para la evolución de esta en etapas posteriores.

3. ¿Cómo podríamos trabajar estos contenidos?

Aquí se propone como ejemplo la puesta en práctica de un proyecto de trabajo innovador llamado “Me voy de viaje”, que fue llevado a cabo en un centro educativo de Murcia.

Los proyectos son investigaciones realizadas en el aula con los niños, que suelen surgir de un acontecimiento casual. En este caso nos interesa trabajar contenidos geográficos, sociales, culturales y artísticos de un país extranjero, por lo que el tema podrá ser propuesto por el docente: ¿Qué os parece si organizamos un viaje?

El proyecto que proponemos va dirigido a niños de 5 años y partiremos de “qué necesitamos saber y preparar para irnos de viaje”. El lugar de destino es Marruecos, dado que contábamos con alumnado proveniente de este país en el aula. Sin embargo, es posible realizar esta propuesta en diferentes contextos y con diferente destino, pues las expectativas que se proponen conseguir serían las mismas: conocer un país extranjero social, geográfica y culturalmente, así como fomentar valores de respeto

hacia este.

Introducción

Como ya se ha mencionado con anterioridad, en esta etapa ocurren los primeros encuentros entre los niños y sus iguales y donde se vive la primera experiencia de adaptación a una nueva cultura por parte de los alumnos extranjeros. La multiculturalidad es un hecho cada vez más presente en nuestra sociedad y la educación infantil es donde se produce la primera noción de "ser diferentes". Por ello se propone este proyecto, con el fin de que conozcan un país extranjero, adoptando valores de respeto y aceptando las diferencias.

Objetivos y contenidos

Objetivos	**Contenidos**
- Fomentar el respeto hacia otras culturas.	- Actitud de respeto hacia otras culturas.
- Ubicar España y Marruecos en el mapa del mundo.	- Marruecos: Situación en el mapa mundial.
- Conocer y valorar la utilidad de algunos documentos personales: pasaporte.	- Documentos personales: pasaporte. Valoración de su utilidad.
- Nombrar algunos aspectos del paisaje geográfico de Marruecos. - Diferenciar distintos climas e identificar la vestimenta apropiada para cada uno de ellos en esta época del año (primavera).	- Identificación de algunas características geográficas: Algunos aspectos y elementos del paisaje (desierto Sahara y pico Jebel Toubkal) y el clima de Marruecos.
- Identificar la vestimenta típica de Marruecos y reconocer algunas canciones propias de este país.	- Identificación de algunas características sociales y culturales: vestimenta (chilaba) y folklore de Marruecos (música típica).
- Nombrar distintos medios de transporte.	- Los medios de transporte de agua, tierra y mar.
- Reconocer algunas obras artísticas y arquitectónicas de Marruecos.	- Identificación de algunas características artísticas de Marruecos: Arquitectura (mezquita de Hassan II y medina de Fez) y pintura (obras de Bertuchi).
- Identificar alimentos trabajados en el proyecto típicos de Marruecos.	- Alimentos típicos de Marruecos: cuscús y mortadela marroquí.
- Avanzar en la adquisición de nociones básicas de orientación espacial y temporal.	-Nociones temporales: orden y organización de los días de la semana.

Metodología

El trabajo por proyectos va ligado al constructivismo, el cual entiende el aprendizaje como el resultado del proceso de construcción del conocimiento por parte de los alumnos/as. Este conocimiento se construye gracias a la información procedente del medio y la que el alumno ya posee, a partir de las cuales se inician nuevos conocimientos. De ahí la importancia de conocer las ideas previas de nuestros alumnos. En los Proyectos de Trabajo se parte de la idea de conceder a los niños el protagonismo, con el objetivo de que ellos mismos construyan sus conocimientos mediante una en-

señanza por descubrimiento y un aprendizaje significativo.

Por tanto el papel del maestro/a será el de ayudar y guiar a los niños y niñas a pensar y a investigar, creando constantemente en el aula situaciones que les estimule a tomar decisiones, reflexionar, debatir, buscar información, etc.

Temporalización y espacios

Este proyecto tendrá una duración de cuatro semanas. En la primera semana se realizarán las actividades 1, 2, 3 y 4; en la segunda de la 5 a la 9; en la tercera la 10, 11, 12 y 13; y las restantes en la última semana.

En cuanto a los espacios, además de los rincones con los que cuente el aula, destinados a asamblea, lógico-matemática, lectoescritura, ordenador, juego simbólico, plástica, etc., añadiremos un rincón o habilitaremos uno de ellos para reunir en él todos los materiales que nuestro alumnado traiga al aula.

Recursos materiales

Antes de iniciar el proyecto, se les solicitará a los padres que envíen con sus hijos, en la medida de lo posible, todo aquello que guarde relación con el país a trabajar, ya sean figuras, fotografías, postales, enciclopedias, atlas, mapas, etc. Además de esto, haremos uso del material disponible en el aula.

Actividades

1. Recogida de ideas previas: ¿Qué necesitaríamos para irnos de viaje?, ¿Qué nos llevaríamos en la maleta?, ¿Qué veríamos en Marruecos?, etc.
2. Localizar Marruecos en el mapa del mundo (gran grupo) y colorear Marruecos en un mapa político mudo de Europa y África (individual).
3. Debate sobre qué medio de transporte utilizaríamos para ir a Marruecos. Siguiendo a Rodari (2002), haríamos uso de la técnica “qué pasaría si...”, y preguntaríamos a los niños “¿qué pasaría si fuéramos a Marruecos en coche?”, para finalizar eligiendo un transporte apropiado para el viaje (Gran grupo).
4. Creación de un pasaporte con cartulina y una foto de cada alumno (Individual).
5. ¿Qué podemos ver en Marruecos?: Visionado de fotografías en el ordenador, internet, street view, enciclopedias ilustradas, guías turísticas, etc. (Gran grupo).
6. Planificación del viaje. En un papel continuo se realizará una tabla de lunes a domingo. Entre todos se rellenará según lo que se decida visitar cada día, a partir de lo visto en la actividad anterior (Gran grupo).
7. Preparación del equipaje, teniendo en cuenta la estación en la que estemos y

el clima de allí. Llevaremos una maleta al aula y ropa de todas las estaciones y los niños deberán seleccionar aquella que podríamos llevar en función al clima de Marruecos (Gran grupo).

8. Localización de los lugares a visitar en un plano turístico y realización del recorrido con rotulador (Individual).
9. Role play con las sillas del aula simulando un viaje en avión (Gran grupo).
10. ¿Cómo es Marruecos? Se colocará en la pared del aula un mural con un paisaje marroquí sin ningún elemento. Encima de las mesas los niños encontrarán diferentes fotografías recortadas de edificios, plantas, personas, etc. Deberán elegir qué elementos pertenecen a Marruecos y pegarlos en el lugar correspondiente del mural (Gran grupo).
11. ¿Cómo es la arquitectura en Marruecos? Veremos fotografías y videos de la mezquita de Hassan II y la medina de Fez (Gran grupo). Después colorearán un dibujo de una mezquita con los colores que predominan en la arquitectura marroquí.
12. ¿Cómo visten en Marruecos? Veremos imágenes en el ordenador de la vestimenta típica de Marruecos y después, individualmente, los niños colorearán una ficha en la que aparecerá una chilaba. Después colocarán su foto de carnet recortada, de modo que parezca que son ellos mismos quienes van vestidos así (Gran grupo e individual).
13. Conoceremos, con ayuda de internet, a Bertuchi (pintor marroquí) y algunas de sus obras. Hablaremos en asamblea sobre qué vemos en ellas, qué nos transmiten, qué colores son los que predominan, etc. Después, realizarán su propia versión del cuadro “Puerta de Chellah”, basándose en el original. Primero lo dibujarán a lápiz, luego repasarán su contorno con rotulador y por último lo colorearán con acuarela (Gran grupo e individual).
14. Visita de padres y/o madres de los alumnos marroquíes del aula para que nos hablen de su cultura, sus alimentos típicos, etc. Traeremos al aula cuscús para que lo vean y lo prueben (Gran grupo).
15. Audiciones de música de Marruecos: *Chkoun nti o Chkoun tkouni de Kamal El Abdi y Awal Suhur de Mario Kirlis* (Gran grupo).
16. Taller de henna. Las madres de los alumnos marroquíes vendrán al aula a pintar las manos de las niñas con henna. Explicarán cuándo se realiza esta acción en su cultura (Gran grupo).
17. Almuerzo marroquí. El último día realizaremos en gran grupo un almuerzo con bocadillos hechos con mortadela marroquí (elaborada con pollo).

Evaluación

Los procedimientos de evaluación serán la observación directa, la corrección de tareas y pruebas orales en asamblea para repasar los contenidos trabajados. Todo esto permitirá su concreción en una lista de control individual mediante un cuadro de doble entrada que relacione los indicadores de evaluación con los objetivos de aprendizaje en tres columnas, en las que se indicará si ha sido conseguido, está en proceso o iniciado. Estos indicadores son los siguientes:

- Ubica Marruecos en el mapa mundial.
- Identifica algunas obras artísticas y arquitectónicas de Marruecos, principalmente el cuadro “Puerta de Chellah” de Bertuchi, la mezquita de Hassan II y la medina de Fez.
- Nombra algunos alimentos típicos de Marruecos, especialmente la mortadela marroquí y el cuscús.
- Se implica en las actividades del proyecto.
- Muestra actitudes de respeto hacia otras culturas.
- Nombra algunos rasgos culturales de Marruecos.
- Nombra e identifica algunos medios de transporte.
- Identifica algunas características geográficas y sociales de Marruecos.
- Valora la utilidad del pasaporte.
- Reconoce prendas de vestir típicas de Marruecos y aquellas prendas adecuadas a la estación del año trabajada y al clima de Marruecos.

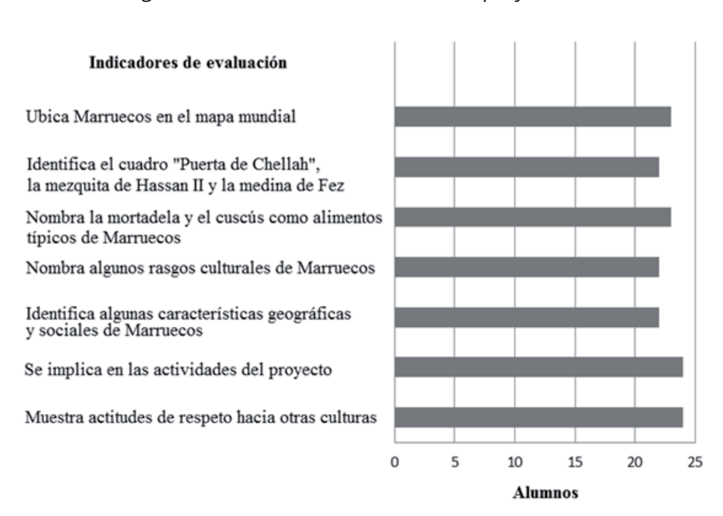
4. Conclusiones y resultados obtenidos tras el proyecto

Es importante analizar los resultados obtenidos tras el proyecto para comprobar la eficacia de la propuesta didáctica.

Este proyecto fue llevado a cabo en un aula de 5 años con 24 alumnos. De los resultados obtenidos destaca tanto el aprendizaje de estos, como su motivación durante la puesta en práctica.

La corrección de tareas y las pruebas orales en asamblea permitieron hacer un seguimiento de los aprendizajes. Tal y como se puede ver en la Figura 2, casi todos ubicaron correctamente Marruecos en el mapamundi y reconocieron la mortadela de pollo y el cuscús como alimentos típicos marroquíes. Veintidós identificaron las obras arquitectónicas y artísticas trabajadas y nombraron algunas características geográficas, sociales y culturales de Marruecos (tiene desierto, montañas y ríos, visten con chilabas, las mujeres se pintan con *henna*...), mientras que la totalidad mostró actitudes de respeto y se implicó por completo en las actividades.

Figura 2: Resultados obtenidos tras el proyecto



En cuanto a la motivación durante el proyecto, tras la finalización de este se les preguntó a los alumnos qué les había parecido, qué les había gustado más, etc. Emitieron comentarios como los siguientes:

- “Me lo he pasado muy bien”.
- “A mí me gustó mucho ver Marruecos por el ordenador”.
- “¡A mí la mortadela!”.
- “¡Yo quiero ir a Marruecos de verdad!”.

Estos resultados permiten concluir que la propuesta didáctica diseñada es adecuada y eficaz, pues con ella se consigue lo que se pretende, no sólo transmitir unos contenidos geográficos y sociales a los alumnos, sino también despertar en ellos el interés por otras culturas y fomentar el respeto hacia estas. Podemos resaltar además la originalidad del proyecto aquí presentado, debido a la forma de plantearlo: realizar un supuesto viaje a un país extranjero, así como por un recurso poco utilizado en el aula: el *street view* de google.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas.* Madrid: Wolters Kluwer.

Bolwby, J. (1973). *Separation: Anxiety & Anger.* London: Hogarth Press.

Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial del Estado,* 6 de agosto de 2008, núm. 182, pp.24960-24973.

Instituto Nacional de Estadística (2013). Cifras de Población a 1 de enero de 2013 – *Estadística de Migraciones 2012* (p.1). Madrid: INE. Consultado el 29 de octubre de 2013, en http://www.ine.es/prensa/np788.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp.17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp.97858- 97921.

Piaget, J. (1975). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp.474-482.

Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias.* Barcelona: Del bronce.

Shaffer, D.R. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad.* Madrid: Thomson.

Subdirección de estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Datos y cifras del curso escolar 2013/2014 (p.10). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consultado el 29 de octubre, en http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf

LOS VALORES COOPERATIVOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. EQUIDAD Y RESPONSABILIDAD EN LA PARTICIPACIÓN: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA[1]

Antoni Gavaldà

Josep Maria Pons

Universitat Rovira i Virgili

1. La cooperación como emblema

La cooperación es un concepto con muchos matices. A menudo el concepto cooperativo se plantea como apéndice o complemento del trabajo en equipo, sin distinguir las peculiaridades del uno y del otro, normalmente presentados como sinónimos.

La cooperación social y económica se basa en siete principios definidos por el organismo que aglutina la doctrina cooperativa, la Alianza Cooperativa Internacional: adhesión abierta y voluntaria, sin discriminación de género, raza, clase social, posición política o religiosa; control democrático por parte de sus miembros; participación económica de los socios; autonomía e independencia; educación, formación e información; cooperación entre cooperativas y compromiso con la comunidad. Estos principios marcan las pautas de un movimiento socioeconómico de siglos, que aporta valores a la acción educativa. A partir de estos ejes, es posible trabajar determinados valores en el ámbito educativo para formar a futuros ciudadanos activos e implicados socialmente (Slavin, 1995). En otras publicaciones se han presentado acciones de me-

[1] Este artículo se inserta en una línea de investigación sobre la aplicación didáctica de los valores cooperativos, dentro de un grupo formado por Antoni Gavaldà (coord.), Josep Maria Pons, y por Victòria Castillo, Fabrícia de Castro, Sebastià Giné, Víctor Grau, Marcel•lí Piñana y Jordi Suñé. Los dos autores forman parte del proyecto de investigación “Los espacios y la memoria de la sociabilidad popular en la Catalunya contemporánea” (ESMESOC) (HAR2011-28123).

jora educativas basándose en la cooperación, que pasarían por activar la necesidad de diálogo y consenso; la valoración de las ideas divergentes; la libertad en cuanto a tener ideas propias; la igualdad en la toma de decisiones; la responsabilidad en la participación; la democracia como norma de respeto; el aprender a saber y valorar opciones; la economía en regulación; y la constancia y la persistencia en la implicación (Gavaldà, 2000).

Basándonos en estos requisitos creamos un grupo de trabajo formado por ocho profesores. A partir de la labor realizada, en esta comunicación presentamos la concreción de dos valores cooperativos, equidad y responsabilidad en la participación, y una aplicación didáctica con alumnos de Educación Primaria para conocer la potencialidad didáctica de cada valor, de manera que nuestro estudio también acabe sirviendo para formar competencialmente mejor a nuestros estudiantes de los grados de educación infantil y primaria, para que revierta, a su vez, en sus futuros alumnos[2].

2. Equidad e igualdad: más allá de la terminología

Equidad e igualdad a menudo se confunden, puesto que comparten algunos aspectos comunes aunque existen importantes diferencias entre ellas. Se podría decir que el objetivo teleológico de la equidad es la igualdad. Un ejemplo lo ilustra: si tuviéramos una determinada cantidad de recursos a repartir entre un cierto número de personas, la igualdad aspiraría a dar a todos la misma cantidad. En cambio, la equidad aspiraría a repartirlos de forma proporcionada de la manera más justa: quien más necesitara, recibiría una mayor cantidad de recursos. Así, la equidad aspira a igualar las oportunidades de los individuos. Para expresarlo de otro modo, la equidad siempre es igualitaria, pero la igualdad no es necesariamente equitativa.

La equidad se manifiesta a través de la voluntad de repartir los recursos de una manera que no sólo no beneficie a nadie a costa de otro, sino que además el resultado final sea beneficioso para la comunidad. Así comprobamos que la equidad se relaciona con la vía social (Cannon, 1982), siendo la justicia la característica de la equidad pero no como la aplicación de la norma, sino como justicia natural. M. J. Falcón (2005) indica que la "equidad simboliza la diferencia, la particularidad, la especialidad, frente a la ley, que expresa la idea de igualdad —en sentido jurídico—. La equidad se refiere a las "situaciones-límite", en las cuales el individuo se ve sustraído de la obligación comunitaria de respeto a la ley. La equidad se sitúa en el punto medio de contraste entre el Derecho y la Moral, significa que, en los casos en que la ley es válida y, sin embargo, éticamente resulta inaceptable, no resulta obligatoria". También es básica la individualidad: según Arnesson, la igualdad está ligada a la idea de que todo el mundo tiene que tener lo mismo (Moreno Herrera, 2007), otorga las mismas condiciones y oportunidades a todos sin hacer distinciones ni excepciones, y esto no sería equitativo si no se contemplara y se respetara la individualidad.

[2] Hay dos trabajos al respecto en prensa: "La responsabilitat en la participació: un valor cooperatiu a l'Educació Primària", y "La equidad, un valor cooperativo. Perspectivas de mejora educativa".

3. La equidad en la escuela

La equidad debería manifestarse en los ámbitos de la vida, o sea también en la escuela. Una de las funciones de ésta debería ser la de contribuir a formar ciudadanos que ayuden a conseguir una sociedad más igualitaria y democrática. Así, los alumnos deberían aprender a ceder, a compartir, a cooperar, a buscar el beneficio colectivo para comprender que, de este modo, las personas salen ganando. Con todo, sabemos que la misma escuela y la sociedad no actúan acordes a estas premisas.

La equidad, como cualquier valor, debería tratarse desde una práctica que implique la participación de los alumnos de manera activa y cooperativa. Debe buscarse que el alumno se ponga en otros roles, que observe un problema desde diferentes perspectivas y que asimile nociones de valores como la justicia, la democracia, la cooperación o la igualdad. Estos valores se tendrían que abordar de manera paralela a través de actividades como debates, problemas, trabajos por proyectos, actividades en equipo, proyectos solidarios o incluso la creación de una cooperativa escolar.

Con este enfoque, equidad comporta empatía. La empatía es una respuesta afectiva y cognitiva de comprensión del estado emocional de otras personas que induce a sentir cómo se encuentra el otro. Está relacionada con la disposición de las personas a tener comportamientos prosociales, conductas voluntarias con la intención de ayudar a los otros (Gutiérrez et. al., 2001). No obstante el aprendizaje de valores y actitudes comporta dificultades a la hora de plantear las actividades, puesto que se trata de contenidos abstractos y de cambios en las formas de actuar que necesitan un tiempo para ser interiorizados.

4. Ejercicios y primeros resultados

A partir de la reflexión anterior, se diseñaron unos ejercicios que se aplicaron en los tres ciclos de Primaria en una escuela de Tarragona que tiene alumnado sólo femenino, con lo que también nos plateamos en qué medida esta homogeneidad podía afectar a los resultados obtenidos. Conscientes de la amplitud del concepto de equidad, se diseccionó en aspectos como: justicia con adaptación a las circunstancias individuales; justicia con empatía; igualdad de oportunidades, igualdad social con responsabilidad; valoración de la individualidad; solidaridad intra e intergeneracional; equidad ambiental; respuesta a las necesidades escolares individuales con reducción de las discriminaciones; igualdad real de género; y cumplimiento de derechos y deberes. A continuación se optó por trabajar la equidad a partir del eje "respuesta a las necesidades escolares individuales con reducción de las discriminaciones", en conexión con la "justicia con empatía", aunque se acabó relacionándolos con otros ejes.

En el ciclo inicial los ejercicios se centraron en el tema de "ayudar y ser ayudado". El cuestionario que se pasó se componía de nueve ítems, a través de un texto breve que explicaba una situación que puede ocurrir en el patio de cualquier escuela a partir de una acción incorrecta de un alumno. Se demandaba tomar un posicionamiento personal y se preguntaba qué haría la alumna para ayudar a su compañera en una de-

terminada situación. En respuestas individuales tres alumnas de veintidós no tenían asimilado el concepto, cosa que varió cuando se optó por reflexión grupal, ya que sólo una de las tres se mantuvo en su idea inicial.

En ciclo medio el análisis se centró en conocer la capacidad empática a partir de la simulación de poder jugar a un juego no demandado por el grupo. Se observó que las alumnas detectaron que hay compañeras con aficiones diferentes a las suyas y que sus juegos deben ser respetados.

En el ciclo superior la equidad se buscaba en visualizar si las alumnas eran capaces de respetar las diferencias entre ellas y de este modo comprender la capacidad de adaptación. Las respuestas remarcaron la importancia de tener una singularidad particular, su propio espacio y sus amigos.

5. La responsabilidad en la participación

Otro valor cooperativo analizado ha sido el de la responsabilidad en la participación. La responsabilidad es uno de los valores necesarios para conseguir otros con quienes mantiene interacción, tales como la justicia, la libertad, la igualdad, la honestidad, la igualdad, la solidaridad, la transparencia, etc. Partimos de la base que la mejor manera de lograr los derechos individuales está en la participación activa de la comunidad, entendiendo esta intervención desde la responsabilidad individual a la colectiva, buscando como finalidad la mejora y el bien común de la sociedad. El movimiento cooperativo requiere y destaca, en la sociedad actual, la necesidad de un compromiso con la transparencia, la palabra clave para entender el éxito de este movimiento.

Definir la responsabilidad en la participación puede parecer especificar dos términos distintos, pero son dos conceptos que deben estar enlazados: participar requiere responsabilidad, y ésta, participación. Es un acto complejo, ya que la responsabilidad tiene que ser una actitud individual aunque debe darse en comunidad. Para participar es necesario entender temas que están relacionados: la vida comunitaria, el esfuerzo, el compromiso, la asunción de riesgos, el sentido de pertenencia al grupo, la satisfacción personal, la experiencia de proyectos comunes (Galceran, 2004). Así, el aprendizaje de la participación no es una tarea que se limita sólo al individuo, sino que implican las experiencias vividas en colectivo.

R. Hart (1993), y después J. Trilla y A. Novella (2001), establecieron diferentes niveles de compromiso. Consideran que es necesario fomentar el afecto de otros, la tolerancia, la comunicación, las opiniones, los deseos, los acuerdos, la negociación, los consensos, etc. Un segundo eje se basa en que la responsabilidad requiere la participación individual, entendida como la habilidad para entender y aceptar las consecuencias de los actos libres y conscientes; y la participación colectiva, entendida como la capacidad de influir o de ser influido en las decisiones de la comunidad. Participar significa posicionarse hacia el progreso de uno mismo y del grupo.

6. La escuela y las Ciencias Sociales como espacio de participación responsable

En el ámbito escolar, la responsabilidad en la participación comporta adquirir un sentido crítico y tomar decisiones en la resolución de problemas. Para ello se requiere trabajar desde temprana edad con el funcionamiento del sistema social del cual el alumno forma parte, entender sistemas alternativos y comprender los conflictos como elementos de la propia sociedad. Sin duda el primer espacio de participación en responsabilidad es la familia, pero es la escuela la que debe fijar la red de educar en la responsabilidad en la participación. Y debe serlo porque la escuela puede establecer distintos espacios de participación, desde el aula, el patio, la biblioteca o el comedor. En el aula es donde se aprende, bajo el impulso del maestro, y es donde debe acostumbrarse en la búsqueda de soluciones mediante la participación responsable, en la reunión de clase, en el debate, en la asamblea.

Freire (1970) indicó que el diálogo es una exigencia existencial y no se es persona si no se hace a través del diálogo. Ello implica que la responsabilidad en la participación puede ser abordada desde el área de las ciencias sociales, con compromiso para incorporar actividades de grupo sobre temas relacionados con la paz, la ecología, la distribución de recursos, los derechos humanos, la violencia de género, la explotación infantil, las guerras y conflictos, la discriminación social, entre muchos otros. Entre las formas de abordarlos la educación cooperativa aporta que la máxima que debe prevalecer en el grupo es la de la doble responsabilidad, o sea que un miembro debe aprender y esforzarse para que sus compañeros también lo hagan (Pujolàs, 2008). Es en este contexto que el profesor tiene un rol destacado ya que marca la hoja de ruta con la propuesta de trabajo, los criterios de formación de grupos, el establecimiento de las normas del funcionamiento, siendo en definitiva el que asegura que se pongan en práctica habilidades de participación.

7. Ejercicios y primeros resultados

Con el fin de detectar el valor de la responsabilidad en la participación en formato cooperativo se prepararon ejercicios para cada ciclo de educación primaria para captar qué nivel tenían, sin indicaciones previas. La muestra se ha pasado a un centro público de Tarragona de nivel socioeconómico medio, tabulándose ocho aspectos en relación.

1. Conocer las herramientas de participación. Se puso en práctica trabajar el debate a través de tres actividades, una para cada ciclo. Entendieron que el debate es un medio necesario, y que la votación sólo debía activarse cuando no había ninguna posibilidad de consenso.

2. La elección de cargos. Se constató que los alumnos del primer ciclo postulaban la necesidad de una gestión compartida y responsable con el fin de asegurar el orden en el aula. Entendieron que un buen trabajo implicaba la búsqueda de medidas para corregir los conflictos que pudieran surgir.

3. Tomar decisiones colectivamente. La actividad consistió en plantear una visita a los alumnos de ciclo medio. Se detectó que costaba centrarse en lo que

era el objeto de análisis. Se vio la necesidad de votar para decidir. Se buscaron argumentos sólidos y con ellos se decidió ejercer el voto.

4. El diálogo, una práctica democrática. La actividad propuesta en ciclo inicial era encontrar una solución a un conflicto partiendo de la idea que no había suficientes juguetes para todos. Las reflexiones se enquistaron en que todos tuvieran la oportunidad de jugar. El concepto cooperativo no se apreció con determinación. Sólo un alumno dejó que fuera su compañero el que comenzara con el sistema de turnos. En la actividad desarrollada en ciclo medio de búsqueda de características propias de la dictadura y la democracia se observó que algunos términos no estaban asimilados.
5. Ser capaz de modificar la opinión. Planteados los ejercicios en ciclo medio, ante un dilema en que era necesario aportar opinión personal, uno de cada cuatro alumnos cambió de opinión, siendo receptivo a la variedad de argumentos presentados por otros compañeros
6. Establecer compromisos. En el ciclo superior se planteó la necesidad de resolver cooperativamente una situación de conflicto por un representante de la clase que no actuaba responsablemente. Se arbitraron desde posturas drásticas de ceses y cambios a una velada comprensión de los actos. En su mayor parte, indicaron que era clave la participación del maestro en la resolución del conflicto. La subjetividad en la comprensión pasaba por la amistad, más o menos encubierta con el alumno encausado.
7. Búsqueda de soluciones. Las respuestas en el ciclo superior permitieron observar el grado de responsabilidad asumida para resolver un conflicto. En muchos casos, ante problemas colectivos, los alumnos se sacudían la responsabilidad frente a los alumnos encausados y el mismo maestro. En algunos pocos casos los estudiantes comprendieron que el resto de la clase, cooperativamente, también tenían su parte de responsabilidad.
8. Actuación con corresponsabilidad, justicia y solidaridad. Sobre la base de un mapa de los conflictos armados existentes se hizo reflexionar a los estudiantes de ciclo superior sobre las causas directas e indirectas de las guerras y sus consecuencias. Muchos constataron la baja eficacia de los agentes de paz en la solución de los conflictos, como las Naciones Unidas, los Cascos Azules, las ONG's. Destacaron la necesidad de promover valores pacifistas y solidarios en la escuela y el vecindario como la fórmula más eficaz para el final del conflicto.

8. Primeras conclusiones

Los ejercicios aplicados nos han mostrado un dominio apreciable del valor de la equidad, aunque debemos ser conscientes que se trataba de un perfil muy concreto, todo alumnas. Hemos comprobado que la noción de equidad, y en particular el componen-

te de “justicia con empatía”, se puede empezar a trabajar desde edades tempranas, a pesar de que el egocentrismo de los alumnos más pequeños comporta una dificultad para comprender otros puntos de vista. En el ciclo medio y superior los alumnos pueden construir argumentaciones más complejas para buscar soluciones a las problemáticas propuestas. En el ciclo superior, los alumnos tienen más desarrollada la percepción de individualidad y de personalidad propia, sin que esto constituya un obstáculo para una comprensión más exacta de la noción de justicia y de los problemas que sufren otras personas.

Respecto la responsabilidad en la participación el trabajo ha permitido detectar el nivel de comprensión de la participación responsable de los alumnos, significando que una primera evaluación debe clasificarse como satisfactoria. Sobre la base de ejemplos desarrollados se ha observado que hay muchas situaciones de la vida real que pueden utilizarse en el aula para desarrollar el concepto.

En conjunto creemos que es recomendable utilizar ejercicios con soluciones abiertas, de manera que se conviertan en un desafío para los alumnos y les obliguen a razonar su respuesta. Es conveniente plantear casos reales o que podrían serlo. Constatamos que el debate en gran grupo ha sido una estrategia esencial para avanzar y para comprender ambos valores. Hemos podido comprobar que los dos valores cooperativos deben trabajarse en la escuela aun cuando las características individuales del alumnado sean uniformes. Con ejes de trabajo cooperativo se puede lograr la reflexión y el dominio de valores desde un contexto de escuela democrática que, en última instancia, determinará su formación como futuros ciudadanos, para contribuir, quizás, a mejorar las condiciones de vida de la nueva sociedad, sobre la base de que ésta sea mucho más solidaria, responsable y participativa.

Referencias bibliográficas

Cannon, J. (1982). La integración de valores cooperativos y personales en ayuda del aprendizaje. *RCI*, 4, 29-35.

Falcón y Tella, M. J. (2005). *Equidad, derecho y justicia.* Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

Galceran, M. del M. (2004). *Aprende a participar.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l’ensenyament? *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.

Gutiérrez Sanmartín, M. et al. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothe-*

ma, 23 (1), 13-19.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá: Nueva Gente.

Moreno Herrera, L. (2007). Equity, Equality and Equivalence. A contribution in search for conceptual definitions and a comparative methodology. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 319-340.

Pagès, J. (ed.) (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales.* Lleida: Universidad de Lleida.

Pujolàs, P. (2008). *Aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave.* Barcelona: Graó.

Slavin, R. (1995). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires: Aiqué

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-166.

LA INCORPORACIÓN DEL EJE DE FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN CHILE. PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES[1]

Carlos Muñoz Labraña

Universidad de Concepción (Chile)

Gabriela Vásquez Leyton

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Contexto

Con el retorno a la democracia el Ministerio de Educación de Chile emprendió diversas iniciativas destinadas a promover una nueva forma de entender la formación de la ciudadana en el sistema escolar, que superara las graves omisiones curriculares heredadas de la dictadura, caracterizado por la desconsideración de algunos conceptos claves, habilidades y actitudes asociadas a la vida en sociedad (Muñoz et al., 2010a). En 1996 los esfuerzos se materializaron en la implementación gradual de un nuevo Marco Curricular para Enseñanza Básica, que culminó en 2002 cuando se incorporó el último grado de primaria. En él se introducen —de manera explícita en el currículum—objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios que abarcan los distintos aspectos y dimensiones que considera la Formación Ciudadana según su

[1] La investigación que se presenta ha recibido el financiamiento del proyecto UCO 1203 "Profesores UDEC: Protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento"

visión maximalista.

La decisión del Ministerio de Educación (MINEDUC) de incorporar nuevas temáticas, vincular la formación ciudadana con los problemas actuales de la sociedad, de manera inclusiva, comprensiva y participativa es coherente con el enfoque maximalista descrito por la bibliografía especializada (Kerr, 2002). Y ha tenido como objetivo "abrir una brecha epistemológica en el sistema educativo orientado tradicionalmente a las estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares creadas en una tradición cultural de hace siglos." (MINEDUC, 2004, p. 25).

A pocos años de entrar en vigencia el nuevo Marco Curricular surgieron voces disidentes respecto a la forma en que se esta Reforma se estaba llevando al aula. Egaña (2003) descubrió que el componente ciudadano de la mencionada Reforma era uno de los menos comprendidos por los docentes. Otra investigación demostró que el espacio y el tiempo curricular que ocupaban los conocimientos que respondían a la racionalidad instrumental, sobrepasaban con creces a los conocimientos que apuntan a una racionalidad axiológica y comunicativa tendiente a formar sujetos de derechos (Magendzo, 2004). Cerdà et al (2004) llegaron a la conclusión que si no se promovían iniciativas explícitas sobre la temática en el sistema escolar, especialmente acerca del sentido que poseía la formación ciudadana, los contenidos y las concepciones que sustentaban las prácticas de los docentes en el aula, se hacía muy difícil avanzar.

En el año 2004 la Comisión de Formación Ciudadana, convocada por el Presidente Ricardo Lagos llegó aún más lejos, y planteó que uno de los principales desafíos que se debían enfrentar era ir más allá de la simple ilustración de ciertos derechos, poniendo énfasis en los atributos, virtudes y valores que hacían a una persona un buen ciudadano.

En otras investigaciones efectuadas en establecimientos de enseñanza básica de la Región del Bio Bio (Muñoz et al 2010a, Muñoz et al., 2010b), se constata que el profesorado encargado de llevar al aula la innovación curricular no la intencionaba de manera explícita. Además se constató que el estudiantado que egresaba de la educación básica poseía evidentes dificultades para llegar a identificar lo que era bueno y malo para la democracia, así como el rol que cumplía el Estado en la sociedad, demostrando una alarmante desafección por la cuestión pública, la política, los políticos y los partidos.

Finalmente, en otro estudio que indagó las percepciones que poseían los estudiantes que ingresaban a la educación media sobre la democracia, se concluyó que si bien éstos percibían la democracia como un sistema fundamental para garantizar la justicia, la libertad y la vida en comunidad, poseían una visión estática y rígida de ella (Muñoz et al., 2012).

En vista de los resultados obtenidos, el MINEDUC elaboró una nueva propuesta que tuvo como objetivo superar los problemas detectados, recogiendo de manera preferencial las sugerencias entregadas por la Comisión de Formación Ciudadana.

La propuesta conocida como “Ajuste curricular”, incorpora un eje temático específico de formación ciudadana en la asignatura de Historia en toda la Educación Básica, mediante la inclusión de contenidos, habilidades y actitudes específicas e identificables, que en conjunto tuvieron la pretensión de hacer más visible la temática desde el punto de vista curricular, promoviendo la participación activa y responsable de los estudiantes por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar.

El ajuste realizado promueve desde el primer año básico el conocimiento y la valoración de las instituciones públicas y privadas. Mientras que en quinto y sexto básico, promueve aprendizajes vinculados a las instituciones y los procesos propios de la vida política en democracia, considerando, los poderes del Estado, la Constitución y las formas de elegir autoridades.

El aprendizaje de los derechos y los deberes se aborda desde la comprensión y el cumplimiento de las normas básicas de convivencia y de respeto a los demás, y progresa hasta analizar la importancia que poseen los derechos para la democracia.

La comunicación que presentamos expone los resultados de una exploración cualitativa destinada a conocer las percepciones que posee el profesorado de Educación Básica acerca del ajuste curricular realizado por el MINEDUC, identificando posibles debilidades que pudieran poner en riesgo las innovaciones efectuadas. Se parte de la base que los Programas de Estudio, los documentos oficiales de un Ministerio que regulan y norman la enseñanza por medio de un marco curricular nacional, pertenecen —de acuerdo a la teoría curricular— a una esfera de acción designada como la “arena de la formulación” (Lundgren, 1997, p.21). De tal manera que lo que sucede en el aula no es lo que expresan los Programas de Estudio y las directrices y normativas oficiales.

Entre la formulación y lo que ocurre en el aula existen una serie de acciones e instrumentos de mediación que operan como verdaderos filtros y que dan origen a lo que Lundgren (1997) denomina la “arena de la transformación”, porque será en torno al aula donde el profesorado concretiza en mayor o menor medida las indicaciones oficiales.

En vista de estos antecedentes, las preguntas fundamentales que guían la investigación son ¿Cuáles son las percepciones que posee el profesorado del ajuste curricular que en materia de formación ciudadana ha promovido el MINEDUC?, ¿Es posible identificar algunas debilidades, en el profesorado, que pudieran poner en riesgo las innovaciones efectuadas?

Metodología

La metodología utilizada para llegar a identificar las percepciones del profesorado sobre la temática en estudio, ha sido cualitativa y fenomenológica (Stake, 2010).

La muestra ha sido de tipo intencional y estuvo constituida por profesores de Educación Básica, de ambos sexos, que dictan la asignatura de Historia en establecimientos educacionales pertenecientes a la comuna de Concepción-Chile, bajo distinta depen-

dencia administrativa (3 particulares, 3 subvencionados y 3 municipales). Poseen entre 6 y 10 años de experiencia docente, no han participado en cursos de perfeccionamiento superiores a 60 horas y todos han egresado de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

El instrumento para recoger la información ha sido la entrevista en profundidad de tipo semi estructurada, dado que la flexibilidad de su guión favorece la profundización de las temáticas en estudio. En total se realizaron 18 entrevistas (9 mujeres y 9 hombres; uno y una por cada establecimiento). Las entrevistas se efectuaron en dependencias facilitadas por las autoridades de cada uno de los establecimientos. Fueron grabadas en audio, luego transcritas en Word y para su procesamiento, codificación y categorización se empleó el programa NVivo 8.

Resultados

El análisis del material empírico que se ha tenido a la vista permite dar cuenta de las siguientes categorías de análisis vinculadas a las percepciones que posee el profesorado en estudio del ajuste curricular efectuado por el MINEDUC, en materia de formación ciudadana.

a) Un cambio que emerge desde la crítica del profesorado. El profesorado tiene la percepción que el ajuste curricular realizado tiene su origen en el clamor de los propios docentes, quienes hicieron ver la necesidad que los contenidos de formación ciudadana estuvieran más explícitos en el currículum.

> “Como que todas las críticas que se hicieron hoy se hacen realidad y se cumple lo que muchos hacíamos ver a la autoridad. La formación ciudadana hoy está más clara que nunca en los programas de estudio y eso es bueno para todos… porque no queda sujeta a la voluntad del profesor.”(Prova-colpp, p.2).

Al consultar al profesorado acerca de la forma en que hicieron oír su voz, las respuestas no son muy claras. Sin embargo y luego de algunos rodeos, el profesorado plantea que básicamente sus reclamos fueron expuestos frente a las autoridades de sus respectivos establecimientos educacionales, quienes de alguna manera, habrían traspasado la información a la autoridad.

> “Bueno es que yo creo que los profesores hicimos ver el problema desde que se evidenció, y… de alguna manera el reclamo llegó a la autoridad. Nosotros lo hicimos ver al director de nuestro Liceo en los consejos de profesores… y como éramos tantos de alguna manera y por primera vez se nos escuchó” (Prova-colmu, p.1-2).

b) Una innovación que supera el carácter transversal. Según el profesorado, a pesar que la temática estaba presente desde primero a cuarto año medio, en la práctica el carácter transversal que poseía la temática con anterioridad, le restaba visibilidad. De allí que sin excepción valoren los cambios efectuados pues, a su parecer, la introducción del eje ciudadano es una guía fundamental para el profesorado.

> “Es lo que había que hacer porque eso que era transversal hoy es mucho más

> visible y claro y eso es una guía para el profesorado. El eje da claridad al profesor porque establece lo que se pretende y de los objetivos que hay que alcanzar" (Promu-colps, p.1).

c) Una modificación coherente con los actuales tiempos. Para el profesorado el ajuste viene a clarificar la temática haciéndola explícita en un contexto social que demanda mayor atención que antes, debido a que al finalizar la enseñanza regular los estudiantes están en su mayoría inscritos en los registros electorales, por la aprobación de la Ley de Inscripción Automática (Ley 20.568 de 31 de enero de 2012), y por tanto pueden votar.

> "Yo considero que era muy necesario el cambio especialmente en los tiempos actuales en que los niños cuando grandes están inscritos automáticamente y tiene la oportunidad de votar para... presidente, senadores, diputados, alcaldes, concejales, consejeros y hasta ahora... como que la escuela se estaba quedando atrás" (Prova-colps, p.3).

d) Una inclusión importante que proporciona claridad al profesorado. Según los relatos recogidos, la introducción del eje ciudadano resulta de gran importancia debido a que no solo da al profesor una carta de navegación para enfrentar dudas y preguntas de sus estudiantes, de los padres y de la comunidad en general, sino que también porque curricularmente aporta claridad al rol que juega el profesor en esta formación.

> "A mi entender la incorporación del eje ciudadano en la asignatura de Historia, es una incorporación porque ayuda al profesor... le da una carta de navegación que le permite pronunciarse frente a los padres y la comunidad en general. Y porque antes habían discusiones a favor y en contra de su presencia en el currículum escolar y del rol que correspondía al profesor" (Promu-colps, p.2).

En relación a la detección de algunas debilidades en el profesorado que pudieran poner en riesgo el ajuste curricular efectuado por el MINEDUC, el análisis de las entrevistas permite dar cuenta de cuatro, las que constituyen un desafío para todos quienes tienen la misión de asegurar una correcta implementación de las innovaciones realizadas.

a) Persistencia de una visión política y electoral. Si bien el profesorado entrevistado valora la innovación efectuada, considerándola necesaria e importante, a renglón seguido evidencia una incomprensión que resulta preocupante debido a que identifica la formación ciudadana con un conocimiento de las reglas del juego político y —como veremos— con el momento en que sus estudiantes voten en una elección, y no como una formación más holística en donde lo político y lo electoral ocupa un lugar dentro de un conjunto de otras temáticas sociales, económicas, culturales orientadas a lograr que los niños y jóvenes se integren a la sociedad a la que pertenecen de manera participativa, propositiva y efectiva. Lo que a no dudar constituye una tremenda debilidad y una incomprensión de lo que se desea genuinamente conseguir.

> "Diría yo que de alguna manera es importante que los niños conozcan desde chicos las reglas de juego político para cuando tengan que votar. Para mí eso es muy

importante... ahora todo el mundo sabe que en la asignatura de historia la formación ciudadana ocupa un lugar central en el momento que los jóvenes tengan que votar" (Prova-colmu, p.3).

b) Baja apropiación curricular. A pesar que el profesorado reconoce que la inclusión del eje ciudadano proporciona al profesorado claridad de los contenidos, habilidades y actitudes que tiene que considerar en sus clases, reconocen que carecen de tiempo para tener una mayor apropiación curricular que les permita entender a cabalidad lo que se quiere lograr.

> "Si como que creo que hay un problema porque si bien sabemos que está en el currículum escolar de la asignatura nos falta mayor estudio y apropiación del currículum escolar... sé que la formación ciudadana está pero como que aún no logro empaparme de lo que se quiere lograr" (Prova-colpp, p.3).

Hay profesores que van más allá y no sólo visibilizan el problema sino que además buscan algunos factores que les permitan justificar su falta de comprensibilidad, aludiendo a la falta de lectura y perfeccionamiento, al exceso de clases y número de horas dedicado a corregir pruebas y participar de reuniones.

> "Yo siempre digo que cuando viene una reforma hay un tiempo en que uno debe reflexionar sobre los cambios...reconozco que me falta leer o perfeccionarme para entender bien el tema....tiempo que no hay porque entre clase y clase... yo tengo 30 horas de clase a la semana, tengo que preparar clases, corregir las pruebas, ir a reuniones y no queda tiempo" (Prova-colps, p.3).

c) Desconocimiento de estrategias didácticas. El profesorado tiene conciencia que el éxito de la innovación curricular está condicionada a la posibilidad de llegar efectivamente al aula y es en ese escenario en el que reconocen no tener las herramientas para realizar con éxito su tarea y son esas herramientas las que dicen ignorar.

> "Nada de lo que esté escrito tiene validez si no llega al aula. Por ahora como que faltan estrategias didácticas para llevar al aula la innovación... porque la idea es llevarlas al aula con estrategias diferentes porque las temáticas son diferentes... y eso como que nos falta a los profesores... por eso yo siempre digo que las innovaciones son bonitas pero después hay que ver como se hacen en el aula" (Promu-colpp, p.4).

d) Falta de dominio disciplinar de algunos conceptos claves. El profesorado reconoce carencias conceptuales en el área de la formación ciudadana y cívica, que no tiene problemas en reconocer. Las carencias en su formación inicial y la falta de perfeccionamiento en el área, aparecen como las explicaciones más comunes, reconociendo que con el acceso a algunos libros y sobre todo a Internet, algo se hace.

> "En mi opinión también falta un poco de saber más el contenido, ... concretamente de algunos complejos conceptos ciudadanos y cívicos importantes... y no tengo vergüenza en decirlo porque yo estudié hace 10 años y en la Universidad jamás me hablaron de esas materias, no he hecho perfeccionamiento porque no tengo tiempo y... ahora me veo estresada porque hay contenidos que no domino y he tenido que estudiar con algunos libros que he podido conseguir y también y sobre

> todo diría yo…con la ayuda de internet…" (Promu-colmu, p.4).

Algunos profesores culpan al MINEDUC de sus carencias, señalan que si bien aplauden la medida, ésta por sí sola no provoca los cambios deseados porque toda innovación debe ir acompañada con otras medidas complementarias, entre las cuales el perfeccionamiento resulta fundamental.

> "En lo que fallamos es en tener dominio de lo que es y se trata la formación ciudadana porque el MINEDUC no se preocupó de hacer un perfeccionamiento en la materia y así no se hacen las cosas, es re fácil modificar el currículum, lo celebramos pero luego el problema es quien se hace cargo de él y ahí deben generar otras medidas como perfeccionamientos pero ahí no pasa nada" (Promu-colps, p.3).

Conclusiones

Aunque el Ministerio de Educación chileno ha hecho ingentes esfuerzos por posicionar la formación ciudadana a nivel curricular, acogiendo las críticas del profesorado y las sugerencias de los investigadores, los resultados obtenidos demuestran que si bien algo se ha avanzado, aún persisten algunos problemas que resultan importantes de enfrentar.

Se ha avanzado porque el análisis del material empírico que se ha tenido disposición evidencia una mayor conciencia del profesorado de la importancia y la necesidad de promover la formación ciudadana en el ámbito escolar, así como la capacidad de los mismos para advertir algunos problemas asociados al carácter transversal que poseía la temática luego de la Reforma Curricular. Sin embargo el análisis de la información muestra como también y a pesar de los esfuerzos realizados por el MINEDUC, el profesorado posee una baja apropiación del ajuste curricular realizado, persistiendo una visión política y electoral de la formación ciudadana y una falta de dominio de los conceptos claves asociados y de algunas estrategias didácticas encaminadas a realizar con éxito la tarea.

Lo anterior hace pensar que existe una notoria distancia entre el currículum formulado y el currículum ejecutado (Lundgren, 1997) y que en este caso específico las directrices oficiales que emanan del MINEDUC si bien son valoradas por el profesorado, aún no logran llegar efectivamente al aula. Siendo ratificada una y otra vez, la importancia que posee el perfeccionamiento docente a la hora de realizar una innovación educativa.

Referencias Bibliográficas

Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes.* Santiago: LOM PIIE.

Egaña, L. (2003). *Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales. Los dilemas de la innovación.* Santiago: PIIE.

Kerr, D. (2002) An international review of citizenship in the currículum. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, y J. Schwille (2002). *New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison.* UK: Elsevier Science Ltd.

Lundgren, U. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

Magendzo, A. (2004). Educación y Ciudadanía: Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación. En *PIIE Seminario Internacional: Reformas Curriculares en los noventa y la construcción de ciudadanía.*

MINEDUC (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana.* Santiago.

Muñoz, C., Victoriano, R., Luengo, H., Naíl, N. y Ansorena, N. (2010a). El desafío de la Formación Ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular. En *Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad.* Concepción: Ediciones Universidad de Concepción.

Muñoz, C., Vásquez, N. y Reyes, L. (2010b). *Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes*. Estudios Pedagógicos Universidad Austral de Chile, 2, 153-175.

Muñoz, C., Vásquez, N. y Sánchez, M. (2012). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la Educación General Básica. Un estudio desde las aulas de Historia. *Psicoperspectivas*, 12, 95-115.

Stake, R. (2010). *Qualitative research. Studying How things work.* New York: The Guilford Press.

FORMULACIONES DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANÍA EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lidia Rico Cano
Carmen R. García Ruiz
Universidad de Málaga

Estos últimos años han surgido diversos estudios sobre la introducción de las competencias en educación y sus diferentes interpretaciones en la práctica educativa. Si hacemos un recorrido por las formulaciones realizadas por la OCDE y la Comisión Europea, hasta su incorporación en la LOE y sus diversas interpretaciones en las leyes autonómica —llegando hoy a la LOMCE—, debemos preguntarnos qué se entiende por competencias, cómo podemos trabajarlas y como se han incorporado —o no— al currículum social.

1. El concepto de competencias en Educación y su influencia en los elementos fundamentales de enseñanza y aprendizaje.

El discurso de las competencias surge a partir de los años 90, auspiciado por la OCDE y el programa PISA a través del proyecto DeSeCo. En 2001, PISA cuando habla de competencias se refiere principalmente a "capacidad", detectando estudios posteriores una "orientación economicista", tal y como señala López Facal (2013).

Hay que señalar que en su concreción en las leyes españolas, tanto en la LOE como

Real Decreto que desarrolla los contenidos mínimos de la enseñanza[1], no se concreta muy bien el termino de competencia y su papel dentro del currículum, a veces equiparándose con los conocimientos, otras viéndose como un elemento más del currículum junto a objetivos, contenidos, etc. Así, la LOE formula las competencias como habilidades personales que deben ser desarrolladas por los sujetos y que nos deben servir para conocer cómo es la sociedad y el medio en los que vivimos. Esto sin duda alguna, debería influir en la redefinición de los contenidos que enseñamos en la escuela, pero en la prescripción curricular que nos marca la LOE y el Real Decreto no precisan muy bien que forma es la que debe adquirir el contenido y si éste debe tener un carácter disciplinar, interdisciplinar o globalizado.

La nueva ley educativa, la LOMCE[2], ofrece definiciones del término en su preámbulo y en el artículo 5, de nuevo identificándolas como un elemento más del currículum. Se insiste en que la nueva ley pretende responder a la reforma educativa que se basa en potenciación de aprendizajes por competencias (frente a la tradicional educación de contenidos). A partir de ahí, pocas referencias a como realizar esta “educación por competencias” ya que cada etapa educativa se define por objetivos y fines. Además, la nueva ley parece que impulsa la evaluación de las competencias al establecer evaluaciones de final de etapa en Primaria y ESO, cuyo objeto es precisamente ver el nivel de adquisición de las competencias, homologables con las pruebas que se hacen a nivel internacional, lo que plantea, tal y como dice Jesús Domínguez (2013), la oportunidad y la exigencia de reflexionar como debería ser la evaluación de competencias en todas las áreas, incluidas las Ciencias Sociales.

A pesar de que muchos teóricos, como Hargreaves (2003) han señalado el predominio de una visión utilitarista y técnica de las competencias, otros muchos estudios defienden también que las competencias nos ofrecen la oportunidad de introducir cambios, mejoras e innovaciones en la forma de enseñar el contenido social y, por supuesto, también nos brinda la ocasión de trabajar ese contenido escolar de una manera distinta, con una visión interdisciplinar o cuanto menos globalizada.

Si hasta ahora nos hemos pronunciado a nivel de formulación de competencias, el problema grave y fundamental es cómo se adquieren esas competencias y cómo se desarrollan. Y el currículum en su nivel formal nos dice muy poco al respecto, cuando debería ser una referencia en nuestras programaciones a nivel escolar y de formación del profesorado. Los contenidos, recursos, métodos y formas de evaluar tendrían que estar destinados o puestos a disposición del desarrollo de las competencias.

Creemos que si el curr’iculum se abre verdaderamente al término de competencia, debería convertirse en una herramienta más orientativa, dando más autonomía al profesorado, a aquellos que elaboran materiales curriculares y que encaucen hacia situaciones de aprendizaje que sirvan para adquirir y desarrollar las competencias.

[1] Preámbulo de la LOE (BOE nº 106, 4 de mayo de 2006) y R. D. 1513/2006, 7 de Diciembre (Anexo I) y R.D. 1513/2006, 7 de Diciembre, Anexo I, Competencias Básicas.

[2] Proyecto de Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 10/12/2013.

Además esas orientaciones tienen que ser plasmadas y estar vinculadas a la realidad social y al contexto social en el que se desarrolle la práctica educativa.

2. La enseñanza del conocimiento social: adquisición de la competencia social y ciudadana.

Así llegamos al objetivo principal de este trabajo: valorar cómo las competencias se vinculan a determinadas áreas de conocimiento del currículum escolar y en concreto del currículum de Conocimiento del Medio Social y Cultural. En nuestro caso, nos hemos ceñido principalmente al ámbito del currículum de Educación Primaria.

Surgen una serie de preguntas fundamentales: ¿Qué se debe aprender? ¿Conocimiento o cómo aplicar conocimiento? ¿Nos sirve para saber actuar en una situación contextual determinada? ¿Para desarrollar capacidades y habilidades? ¿O para ejercer la ciudadanía? ¿Todo a la vez? Por desgracia y como en casos anteriores, el currículum no nos lo deja muy claro, aunque ciñéndonos a los elementos del currículum[3] nos estaríamos prestando a una razón técnica utilizando conocimiento para actuar en determinados contextos y sólo refiriéndose ocasionalmente a la necesidad de de educar en valores y de desarrollar un pensamiento crítico en sociedad.

Comparando lo que aporta la OCDE, el Parlamento Europeo y el Real Decreto que desarrolla la LOE en el ámbito del currículum sobre la Competencia Social y Ciudadana (CSC), podemos obtener una serie de conclusiones. Desde el Proyecto DeSeCo nos dicen que la CSC debe implicar saber y querer convivir, funcionar en diferentes grupos humanos y saber actuar en determinadas situaciones de conflicto para poder contribuir a la cohesión social. En el caso del Parlamento Europeo se diferencia entre la competencia social y la competencia ciudadana: la primera debe contribuir al desarrollo personal, interpersonal, intercultural del sujeto, mientras que la segunda se dota de un componente político y cívico muy importante que lo vincula a la necesidad de que el sujeto haga visible hacer visible el desarrollo de esa competencia sabiendo actuar y participar democráticamente en sociedad. En el caso del Real Decreto en España, la competencia social y competencia ciudadana quedan integradas y están especialmente ligadas a la necesidad que tienen los individuos de saber afrontar situaciones conflictivas desde una perspectiva ética.

Adentrándonos en el Real Decreto, este contenido social y las competencias que podemos trabajar con el mismo, están relacionados principalmente a la necesidad que tenemos de capacitar para vivir en sociedad, para comprender la realidad social en la que actuamos y para saber ejercer la ciudadanía. Pero apenas se hace hincapié en aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico. Lo que está claro es que en virtud de la introducción de las competencias en el currículum, el contenido queda subordinado y no se sabe muy bien como puede contribuir a crear la suficiente masa crítica que debe tener el individuo para poder ejercer una ciudadanía comprometida. Por ello sería conveniente replantearnos cómo debe ser o cómo podemos introducir innovaciones en la organización del currículum y en el proceso de e/a, cómo debe

[3] LOE (arts. 6, 17, 23) Objetivos, Competencias, Contenidos, Métodos, Evaluación.

cambiar la práctica, además de qué papel pueden desempeñar los agentes educativos especialmente, el alumnado y el profesorado.

A pesar del predominio de una perspectiva conductista clara en el discurso de las competencias (Whitty et al., 1998) cabe otra interpretación en la que podemos contribuir a reformular esas competencias y hacerlo desde una perspectiva constructivista, donde se desarrolle la capacidad de acción contextual y la resolución de problemas, y en la cual la dimensión social quede especialmente reflejada en el compromiso ético también de los docentes que tienen que contribuir a que el alumnado desarrolle las competencias. Eso nos obliga a que utilicemos nuevos soportes, nuevas estrategias de e/a y que utilicemos el conocimiento social como una herramienta intelectual para construir conocimiento escolar.

Para definir qué conocimiento es el que tenemos que utilizar para desarrollar competencias, qué conocimiento social concreto es el que podemos hacer uso para el desarrollo de las competencias y qué funciones puede desempeñar, tomamos como referencia las palabras de Edgar Morin (1999, p. 20): "… todo conocimiento contiene una competencia o aptitud para producir conocimiento, una actividad cognitiva efectuada en función de esa competencia, y un saber resultado de esa actividad". Sin embargo, en la formulación del currículum a nivel prescrito no se hace mucho hincapié en que el conocimiento nos puede servir para desarrollar las competencias. Se piensa más en la dimensión práctica y metodológica. Todos tenemos que contribuir a construir qué entendemos por competencias. Concretamente, la CSC debe estar bien fundamentada en el conocimiento social que utilizamos para su desarrollo y sobre todo en la práctica de la ciudadanía y qué modelo de práctica ciudadana queremos trabajar. Hay que tener en cuenta que los sujetos que desarrollen esas competencias son los que van a contribuir a la construcción de la realidad social, no sólo deben entenderla sino que deben participar en sociedad y construir qué sociedad queremos. El componente ético que eso implicaría queda desdibujado en las diferentes formulaciones hechas sobre las competencias y en la necesaria reflexión que tenemos que realizar desde el ámbito científico para poder contribuir al desarrollo de competencias.

Resumiendo lo anterior, lo que venimos a defender es que la CSC tiene que estar bien fundamentada en qué pensamiento social y crítico queremos trabajar con el alumnado, qué función juega ahí el contenido —por supuesto de carácter interdisciplinar y globalizado—, qué estrategias metodológicas deben utilizarse para transmitirlo, y que todo ello nos sirva para entender los problemas de la sociedad en la cual vivimos y los principios democráticos de intervención en la sociedad. Esta visión nos obliga a replantearnos otras formas de entender el curriculum que estarían más conectadas con las disciplinas científicas (Hargreaves, 1996).

3. El desarrollo del conocimiento social en diversos discursos curriculares relacionados con las competencias.

Podemos ver los diferentes discursos curriculares que pueden surgir relacionados

con las competencias, analizando comparativamente y tomando como ejemplo al currículum del MEC, el de Castilla La Mancha y el de Andalucía, sirviéndonos también para entender si realmente con estas propuestas curriculares se impulsa la necesidad de trabajar una socialización crítica de la ciudadanía. El MEC plantea explícitamente un curriculum interdisciplinar y que los contenidos se organicen a partir de las experiencias del alumnado, dando lugar a una intervención activa/crítica en el entorno. En cambio, Castilla la Mancha nos habla principalmente de habilidades intelectuales, relacionadas con un contenido disciplinar y desarrollando un currículum psicologista que aboga por la formación del pensamiento concreto y desarrollar el interés por aprender. En el caso andaluz se hace un especial énfasis en el desarrollo de actitudes y capacidades conectadas con el conocimiento social (conocer, comprender, apreciar, valorar críticamente, etc.), sin priorizar el conocimiento de las disciplinas. Vemos, por tanto, que cada comunidad autónoma y la ley nacional han entendido de una forma diferente cómo debe ser ese curriculum basado en competencias.

Centrándonos, en el caso andaluz, en el área de conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural[4], llama la atención el hecho de que no se haga ninguna mención al término competencia al describir cuáles deben ser las características del currículum, orientaciones metodológicas, etc. Desde luego, es un curriculum muy comprometido con el trabajo por la igualdad, con la diversidad cultural, el uso de las TIC y el trabajo a partir de valores, los Derechos Humanos, la convivencia, hábitos de vida saludable y la educación en lo que eran los temas transversales.

En cuanto a las orientaciones metodológicas que se hacen para esta área en el currículum de Educación Primaria, se aboga por atender a la diversidad del alumnado respetando sus ritmos de aprendizaje, por motivar al alumnado a una participación activa, por el uso de las TIC, y por introducir todos estos elementos en las programaciones didácticas, que a su vez deben basarse en saberes fundamentados como saber leer, escribir y expresarse oralmente.

Así este área, en el caso andaluz, no se organiza en torno a las disciplinas, sino alrededor de unos núcleos temáticos que se conectan con problemas del entorno, señalando además que deben estar ligados a los intereses del alumnado.

Para ver el desarrollo que pueden tener estos núcleos temáticos desde nuestra perspectiva de análisis de las competencias educativas, tomaremos uno de estos núcleos —Igualdad, Convivencia e Interculturalidad— por tratarse de un núcleo temático que engloba muchos conocimientos escolares relacionados con el Medio Social y Cultural. Se trata de una reinterpretación del que aparece en el MEC bajo el nombre de Personas, Culturas y Organización Social. Por supuesto aborda contenidos muy tradicionales en el currículum de Primaria: la Familia, los Derechos y Deberes, etc. Castilla La Mancha, asume casi literalmente lo marcado por el MEC, adaptando sólo aquello que debe vincular a la realidad social y cultural de la comunidad autónoma. Sin embargo, en el caso de Andalucía se transforma sustancialmente, aunque se desarrolla desde

[4] Sevilla, 30/08/2007 BOJA nº 171, p. 9.

la finalidad que debería tener ese contenido —la relevancia y el sentido educativo del trabajo de ese núcleo en el currículum de Educación Primaria cuya finalidad es la inserción social igualitaria del alumnado en sociedad—, sin referirse nunca a las competencias a conseguir.

También establece qué contenidos y problemas relevantes son los que se pueden trabajar en este núcleo temático —conflictos interculturales en las sociedades plurales, Derechos Humanos, la mujer, etc.— y qué tratamiento podemos dar en el aula, es decir, qué posibles estrategias didácticas podemos usar para abordar esta cuestión en el trabajo docente diario, utilizando problemas contextualizados del medio en el cual se desenvuelve el alumnado, el debate, etc. Lo más destacado es que introduce una serie de preguntas que pueden ayudar a analizar la evolución de ese contenido. Esto se desarrolla de forma progresiva, con contenidos y problemas para cada ciclo educativo.

Ante todo esto, se plantea la necesidad de que la función docente evolucione de manera que se logre ayudar al alumnado a entender y comprobar cómo es su sociedad y cómo podemos integrarnos en ella de forma igualitaria para convivir en una sociedad de carácter intercultural. Pero parece quedar en una declaración de intenciones, ya que la ley educativa a partir de ahí es escasamente normativa acerca de cómo hacerlo y solo introduce matices de valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, la anterior reforma educativa nos introducía un nuevo elemento, las competencias, que el profesor se ha visto obligado a introducir en su práctica diaria con el alumnado. Pero hemos comprobado que esa incorporación apenas si se ha logrado, ya que el profesorado se ha encontrado con la escasa concreción del concepto en las leyes educativas y la falta de una formación acerca de cómo hacerlo. La LOMCE, como hemos visto, parece que no añade nada nuevo en este sentido, aunque habrá que esperar a la versión definitiva de la nueva ley.

En relación con la CSC, nos gustaría señalar, que ésta no aparece en los programas para evaluar las competencias de la OCDE, el conocido informe PISA, valorado por López Facal (2013) como una infravaloración de ciertos conocimientos, entre los que se incluye aquellos relacionados con las Ciencias Sociales y las Humanidades, poniendo en verdadero peligro a estas ramas del saber.

En cambio, si hemos observado que la incorporación de las competencias en el discurso educativo nos puede llevar a que entendamos que tenemos que organizar contextos educativos, situaciones de aprendizaje y la función del profesorado de forma distinta. La pregunta es cómo hacerlo. Sin duda los docentes pueden ser quienes lleven a cabo este desarrollo curricular, diseñando nuevas situaciones de aprendizaje, siendo facilitadores de aprendizajes y contribuyendo a que el alumnado construya y aplique el conocimiento. Esto último será el verdadero indicador de que se ha desarrollado verdaderamente una competencia.

Existen muchas y profundas lagunas sobre la aplicación de las competencias en el ámbito educativo. Además, viendo el caso concreto de Andalucía, las autoridades

educativas en formación del profesorado permanente han arbitrado escasas medidas acerca de qué necesidades tiene el profesorado para trabajar el currículum a partir de este elemento y cómo se está formando. A las universidades se les plantea el reto de desarrollar en el alumnado competencias en vez de enseñar conocimientos, superando la línea más tradicional en la formación del profesorado (Unceta Satrústegui, 2005). Precisamente, Aymerich Balagueró (2006) insiste en que la clave de que la introducción de las competencias educativas no se convierta en un nuevo tecnicismo es la formación inicial del profesorado. Todavía tenemos pendiente introducir plenamente las competencias en la formación del profesorado, delimitando cuales son las competencias docentes básicas y cuales son sus características, aunque ya se está investigando en esta línea (Cano, 2005). Según Gimeno Sacristán (2005), la propuesta ministerial constituye un listado de competencias confuso, desordenado, poco clarificador y profuso, insuficiente e irregular a la hora de establecer un determinado nivel de concreción. La realidad es que la aplicación se está llevando a cabo a partir de comunidades de docentes en los propios centros, experimentando[5], pero con escasas orientaciones al respecto.

En definitiva, el papel que se le presenta al profesorado es muy complejo, y tal vez ofrecemos más interrogantes que respuestas, pero sirvan estas líneas para reflexionar sobre el desarrollo del currículum social desde el discurso de las competencias. Aunque se presenta aún como una tarea ardua, puede darnos la oportunidad de introducir perspectivas más complejas y ricas en la formación de nuestro alumnado para formar parte de una ciudadanía activa y participativa en nuestra sociedad de carácter global e intercultural.

Referencias bibliográficas Bibliografía

AA.VV. (2003). *Las Competencias Clave.* Madrid: Dirección General de Educación y Cultura, MEC.

Aymerich Balagueró, R. (2006). Otra formación para unas nuevas competencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 102-106.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado.* Barcelona: Graó.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación.* Madrid: Morata.

[5] Se están dando interesantes experiencias sobre la educación en competencias en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales como las aportadas diversos autores en el monográfico dedicado a las competencias educativas en la revista *Íber*, nº 74, de julio de 2013.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La Educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 74, 5-8.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro.* París: Santillana/UNESCO.

Unceta Satrústegui, A. (2005). Requerimientos docentes y formación del profesorado: algunas notas para la reflexión. *'Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 43, 81-93.

Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The school, the state and the market.* Buckingham: Open University Press.

LAS TAREAS Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Francisco Javier Trigueros Cano

Universidad de Murcia

Rosario Corbalán Guillén

Francisca Arróniz Cano

Introducción

La implantación de las competencias en el currículo Español obedece a cambios y avances en distintos ámbitos (sociales, económicos, políticos, educativos, etc.). En los últimos años del siglo XX, se han realizado diversos estudios y propuestas sobre las competencias y su necesidad de incluirlas en los modelos educativos. Sobre el significado y uso de la palabra competencia, el Informe DeSeCo (OCDE, 2002) nos habla de la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada, además de la importancia de su aplicación en un contexto; de manera que las competencias únicamente se adquieren en el proceso de resolución de una tarea. Cuatro serán los componentes de cualquier tarea vinculada a las competencias, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MECD, 2002): las competencias que se deben adquirir, los contenidos previos necesarios para comprender y realizar la tarea, los recursos con los que elaboramos la tarea —tipo de preguntas, tex-

tos, mapas, organización del aula, etc.— y el contexto o situación real en que se deben aplicar las competencias. Por tanto la mejora de la consecución de las competencias dependerá del éxito en la resolución de tareas. De este modo, el plantear tareas o problemas complejos como forma de trabajo habitual en el área de Conocimiento del Medio, facilitará la adquisición de todas las competencias básicas; además, mejorará la motivación y el aprendizaje del alumnado teniendo en cuenta su diversidad, permitirá el desarrollo de habilidades diversas y, en especial, de capacidades generales “básicas” (desde los ámbitos académico, personal, relacional y social), aumentará el apoyo entre unos alumnos y otros, favorecerá el trabajo en grupo (relacionando lo escolar, lo vital y lo social), promoverá la participación e implicación social alrededor de problemas reales, así como el pensamiento crítico y la iniciativa personal, entre otros aspectos.

Competencias, tareas y conocimiento del medio

En el desarrollo curricular de la LOE en Educación Primaria, el Real Decreto 1513/2006 incluye la adquisición por parte del alumnado de ocho competencias básicas: Comunicación lingüística, Matemática, Conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Cultural y artística, Aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal y Social y ciudadana. Para la selección de estas competencias, se ha tenido en cuenta tres principales criterios: estar al alcance de todos, ser comunes a distintos ámbitos de la vida y su utilidad para seguir aprendiendo. Moya (2007) define competencia como la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido. Las competencias constituyen un tipo de aprendizaje que se sitúa entre los comportamientos y las capacidades. Si la competencia es una forma de utilización de todos los recursos disponibles (saberes, actitudes, conocimientos, habilidades, etc.) en unas condiciones concretas y para unas tareas definidas, la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas. De las citadas competencias, la Social y ciudadana tiene una mayor relevancia en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Distintos estudios así lo reflejan, como De Alba, García y Santisteban (2012), al recordarnos que ser competente como ciudadano en la sociedad precisa de conocimientos sobre el pasado y el presente, así como capacidades para proponer soluciones a problemas sociales o participar y aplicar conocimientos sociales a la realidad social, política o cultural. De igual modo, Ávila, López y Fernández (2007), inciden en esta competencia como punto de referencia de lo que cualquier alumno puede estar en capacidad de saber, saber hacer y saber ser, para promover la convivencia y el respeto por los derechos humanos.

En este contexto, se hace inevitable incluir otro elemento vital en los procesos de enseñanza-aprendizaje: la tarea o problema complejo. Estos cambios en educación para conseguir personas competentes en vez de capaces, implican modificar estra-

tegias en dichos procesos; así, ya no basta con hacer simples ejercicios, actividades o sencillos problemas, se hace inevitable relacionar lo que se ha de aprender con la realidad. Pero, realmente, ¿qué es una tarea?, ¿qué la diferencia de otros quehaceres del alumnado? Álvarez (1994) considera que las tareas docentes son la célula del proceso docente, procesos que se realizan en ciertas circunstancias pedagógicas para conseguir un objetivo elemental como resolver el problema que el docente ha planteado al alumnado. Zaldívar y Mayo (2004), inciden en lo esencial de las tareas, pues la clase pasa a convertirse en una serie de tareas docentes bien planificadas, en las que se presentan ejercicios, problemas, situaciones de aprendizaje, metas… cuya consecución redundará en la apropiación de conocimientos, formas de actuar, valores, etc.; por último, deben generar otros procesos de aprendizaje. Estas características se adaptan a la perfección en el desarrollo de contenidos sociales y culturales, pues facilitan los aprendizajes integrados y competenciales al relacionar contenidos diversa índole y su relación con la vida cotidiana del alumno.

En cuanto al área de Conocimiento del Medio, conviene tener en cuenta que ocupa un papel determinante en el proceso educativo y madurativo del alumnado ya que desarrolla su autonomía personal y sus capacidades para la participación social, en sus ámbitos social y cultural; puede ayudar al niño a comprender el mundo que le rodea, las transformaciones que se producen en él e intervenir de forma activa, crítica e independiente. Los contenidos van a permitir una mejor comprensión de la realidad social, una visión global y organizada del mundo, de la sociedad y de la cultura. Aparecen agrupados en bloques que no obedecen a ningún orden ni jerarquía, siendo el Bloque IV "Personas, cultura y organización social", el que más se relaciona con la propuesta de tarea planteada, puesto que incluye contenidos orientados a la comprensión del funcionamiento de la sociedad a partir tanto del análisis de organizaciones próximas, como del conocimiento de las instituciones españolas y europeas. Además, la propuesta de estos problemas complejos adaptados a cada nivel educativo favorecerá que el alumnado logre representaciones más subjetivas y racionales del mundo en el que vive, para lo que será importante el desarrollo de estrategias comunicativas como diálogos, entrevistas o debates, así como el análisis de testimonios, informaciones o documentos. Asimismo, para la adquisición de los contenidos del área, habrá que aplicar de forma ordenada y progresiva, los procedimientos de recogida, selección y análisis de la información, a través de los medios tradicionales y del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Para todo lo anterior, la utilización de recursos bibliográficos, cartográficos, audiovisuales y multimedia facilitarán la construcción progresiva de los conocimientos. De igual forma, las tareas servirán para fomentar la capacidad de trabajo individual y en equipo, además del esfuerzo como elemento esencial del proceso de aprendizaje. Como se ha comentado anteriormente, es fundamental el papel que desempeña en la contribución al desarrollo de la competencia Social y ciudadana, especialmente desde las relaciones más próximas hasta el inicio de las relaciones más alejadas (Estado, Unión Europea,…), así como comprender su organización, funciones, los mecanismos de comunicación ciudadana, etc.

Desarrollo de una tarea

Según hemos visto hasta ahora, las funciones de las competencias y las características de las tareas son muy apropiadas para su desarrollo en el ámbito educativo, y en especial en la Ciencias Sociales. La selección adecuada de tareas requiere que estas sean diversas, relevantes para la vida, adaptadas a los objetivos que se desean trabajar y que favorezcan la adquisición del máximo número de competencias. Su resolución permitirá evaluar el nivel de adquisición de las competencias básicas, teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos. En Conocimiento del Medio, esto contribuirá a la compresión de la realidad social en la que se vive al aportar un conocimiento de funcionamiento y de los rasgos que la caracterizan, a la vez que se facilitará la comprensión de los cambios en el tiempo y así alcanzar pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales.

Centrándonos en la idea de tarea, entendida como una secuencia didáctica cuya estructura ayude a los estudiantes a lograr la realización de una actividad compleja relacionada con diferentes áreas de conocimiento y con la experiencia vital de los propios estudiantes (Trujillo, 2007), habrá que entender por complejas aquellas actividades en las que se practica el análisis crítico, el razonamiento y la cercanía a la realidad, características vinculadas a las ciencias sociales; así como la relación de conocimientos con las diferentes áreas. Debe incluir, por tanto, la creación de una situación que se dé en la vida real, la ejecución de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas entre sí y la elaboración de un producto final. A continuación se ofrece un esquema que resume las características de los ejercicios, actividades o problemas sencillos y tareas.

	Ejercicio	**Actividad/Problema**	**Tarea**
Definición	Propuestas didácticas que tienen como objetivo la adquisición de una habilidad o un procedimiento concreto y sencillo	Propuestas didácticas que tienen como objetivo el dominio de una habilidad o un procedimiento concreto o la comprensión de conceptos	Propuestas didácticas que tienen como objetivo la integración del saber, saber hacer y saber ser, movilizando todos los recursos disponibles de la persona y permitiendo la transferencia de saberes a la vida cotidiana
¿Qué hace el alumno?	El alumno repite, memoriza, reproduce y se espera una respuesta prefijada y única	Para resolver una actividad, se requiere que el alumno utilice y aplique distintos procesos mentales y conocimientos	Hay que decidir qué producto final vamos a elaborar y con qué fin se realizan los ejercicios y actividades
Ejemplos	Copiar, hacer mapas, colorear…	Dictados, lecturas, realizar un dibujo	Elaborar una guía turística de la ciudad, preparar y realizar una entrevista a un personaje famoso, elaborar un menú equilibrado para el alumnado
Relación con las cc.Bb.	Contribuyen muy poco	Pueden favorecer el desarrollo de las CCBB, pero no siempre	Imprescindibles para adquirir las CCBB
Evaluación	Ejecución correcta teniendo en cuenta una única solución	Ejecución correcta teniendo en cuenta varias soluciones	Evaluación de las CCBB

La tarea en la unidad de programación

La eficacia de la tarea dependerá de qué ocurra antes de que los alumnos la realicen. Antes de su diseño conviene reflexionar sobre elementos como el porqué se plantea esa tarea, la relevancia que supondrá para el alumno y la concepción de los contenidos para que los alumnos piensen y reflexionen sobre ellos; de esta forma, podrán crear y producir el producto final de la tarea, saber comunicar lo aprendido a otros y transferir los conocimientos a nuevas situaciones.

A continuación se muestran algunas pautas que debemos establecer para la realización de una tarea en el área de Conocimiento del Medio. En primer lugar, es necesario establecer cuál será el objetivo que deseamos que el alumno adquiera. En este sentido, los criterios de evaluación son los elementos primordiales para su diseño, pues en ellos hallaremos reseñas claras a las competencias básicas.

Escogidos los criterios, definiremos el producto final "Preparar una exposición sobre la Unión Europea para conocer sus instituciones y reseñas más destacadas", que en nuestra propuesta guarda relación con el bloque IV del currículo "Personas, cultura y organización social" (Real Decreto 1513/2006). Por ser el carácter integrador una de las características de esta área, permitirá analizar los criterios de evaluación para vincular criterios de diferentes áreas en torno a centros de interés social y de interés personal de los alumnos (Trujillo, 2007).

¿Cuándo y cómo ubicar las tareas en las programaciones o secuencias didácticas?

Como producto final de unos contenidos, su elaboración definitiva estaría en una de las últimas sesiones de la unidad didáctica, proyecto, etc. Si requiere de la realización de actividades diversas, recursos específicos, preparación de materiales… sólo se podrá conseguir en la última fase de la secuencia, de ahí su carácter evaluador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, antes de concluir este producto final, los alumnos habrán de completar bien los ejercicios, actividades y problemas necesarios para su correcta realización. La propuesta de tareas en el área de Conocimiento del Medio es obvia, pues en numerosas ocasiones el entorno es utilizado como recurso; por otra parte, el medio social y cultural condiciona e influye en la vida de los alumnos, pues cualquier visita, salida, actividad, etc., se ve afectada por elementos geográficos, históricos o sociales, entre otros. También conviene destacar que son innumerables los ejemplos y los ámbitos en los que se desenvuelve la actividad del discente que tienen que ver con contenidos sociales y culturales, así como la puesta en práctica y adquisición de valores para un futuro con mejores ciudadanos. Por tanto, la elaboración de tareas, puede quedar más en manos del docente y su disposición a modificar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje que a la falta de contenidos y recursos sociales y culturales. Por otra parte, su redacción desde el área de Conocimiento del Medio (ámbitos social y cultural), facilita la relación con contenidos matemáticos, lingüísticos, artísticos, etc. De este modo, el área sirve como elemento activo e integrador de con-

tenidos de distintas áreas en la propuesta de tareas.

En nuestra opinión, una tarea por unidad didáctica o proyecto es suficiente, pues son unidades de programación con principio y fin en las que se pueden desarrollar todos los elementos de la tarea.

Propuesta de tarea para conocimiento del medio social y cultural

A continuación exponemos brevemente algunos de los apartados de la tarea propuesta:

Título

"Preparar una exposición sobre la Unión Europea para conocer sus instituciones y reseñas más destacadas"

Descripción

Realizar una exposición oral sobre la Unión Europea, utilizando las TIC como recurso expositivo, teniendo en cuenta características importantes de su historia, economía, organización social y política e instituciones más relevantes.

Secuencia de actividades

Búsqueda de información en internet sobre los tratados e instituciones de la Unión Europea.

Visualización del vídeo: "Historia de la Unión Europea" http://www.youtube.com/watch?v=2ZoOh01rxc&list=PL4D4FCD40D10493B9

Lectura del texto: "Euro: la moneda única europea" y elaboración de un resumen. Debate en gran grupo sobre diferentes aspectos del mismo.

Elaboración de un mural con los países que forman la Unión Europea. Ordenarlos por año de incorporación y escribir, junto a cada país, el nombre de su capital. Razonar qué aspectos pueden haber influido en estas fechas.

Realización de un mapa conceptual con todo lo desarrollado hasta ahora. Adaptación del programa de debates para jóvenes "Modelo de Parlamento Europeo". Tienen que investigar diferentes temas, dar su opinión, presentar propuestas, y llegar a ser parlamentarios por unos días.

Resolver el siguiente problema: Imagina que tienes que elegir una de las dos siguientes relacionadas con un posible viaje por Europa: Tour de ocho días por Europa (Paris, Ámsterdam y Frankfurt) por 999€. Tour de ocho días por Europa (Berna, Viena y Frankfurt) por 950 €. ¿Qué viaje es más económico si a los viajes que se realicen solamente dentro del territorio de la Unión Europea se le aplica un descuento del 7%? Realiza una gráfica en la que se observen los resultados.

Consulta con tu familia qué es lo que más les gusta de Europa, qué modificarían, por qué... Escribe las conclusiones en tu cuaderno para realizar una puesta en común en clase.

Para finalizar se realizará la **exposición oral** sobre la Unión Europea.

Relación con las competencias básicas

CSC: Utilizar habilidades para conocerse y valorarse a sí mismo y a las personas con las que convive, desarrollando así valores y actitudes favorables a la convivencia, trabajando de forma cooperativa. CCL: Ampliar el vocabulario con los nuevos vocablos y utilizar con rigor palabras y expresiones relacionadas con la Unión Europea. CTICD: Buscar, analizar y seleccionar información, tanto en soporte impreso como digital, para organizarla en una mural, contestar preguntas, razonar opiniones y realizar actividades. CAA: Organizar la información en un esquema para entender y llevar a la práctica los contenidos de la unidad. CAIP: Aplicar los conocimientos obtenidos demostrando que conocemos nuestros deberes y actuamos en consecuencia. CCIMF: Comprender e identificar preguntas o problemas, obtener conclusiones y comunicarla en distintos contextos. CM: Utilizar herramientas matemáticas en contextos significativos de uso, tales como medidas, escalas, tablas o representaciones gráficas.

Valoración y evaluación

¿Cómo se ha desarrollado la experiencia? ¿Qué hemos aprendido? Utilización de estrategias que analicen aquello que los estudiantes son capaces de realizar después de haber llevado acabo la tarea. Análisis global del proceso y propuestas de mejora. Recogida de datos para evaluar de forma individual o grupal.

Conclusión

El área de Conocimiento del Medio, por su carácter global e integrador y su base interdisciplinar, favorece sobremanera el trabajo por tareas para la adquisición de competencias básicas. De entre todos los contenidos del área, los sociales y culturales permiten la realización de actividades de distinto tipo (TIC, audiovisuales, salidas, indagación, interpretación, debates, etc.), así como distintos tipos de actividades (iniciación, motivación, desarrollo, consolidación de conocimientos, evaluación, etc.), necesarias para la realización de una correcta tarea. La realización de tareas para la enseñanza de estos contenidos propiciará el desarrollo de valores, tan necesarios para el futuro de nuestros alumnos, y la adquisición de todas las competencias básicas en el alumnado, con especial hincapié en la competencia Social y ciudadana, como se puede observar en el ejemplo propuesto.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C (1994). *La escuela en la vida.* Vigo: Academia.

Ávila, R. A., López, R. y Fernández, E. (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS.

De Alba, N., García, F. F. y Santisteban, A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora.

MECD (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.

Moya, J. (2007, mayo). *Competencias básicas y comportamientos.* [Archivo de Vídeo] disponible en http://www.youtube.com/watch?v=zegEENoShSY. Consultado el 8 de septiembre de 2013.

OCDE (2002). *La definición y selección de competencias clave.* Consultado el 1 de septiembre de 2013, en http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

Trujllo, F. (2007). *Competencias básicas.* Consultado el 11 de noviembre de 2013 en http://competenciasbasicas.es/

Zaldívar M. E. y Mayo, I. (2004). Apuntes necesarios acerca de la relación entre ejercicios, problemas y tareas. [En línea] *Revista Iberoamericana de Educación,* 36, 1-7. Accesible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/966Zaldivar.PDF

"DE LA HOMINIZACIÓN A LA HUMANIZACIÓN: ¿QUÉ NOS HACE HUMANOS?" UN PROGRAMA ALTERNATIVO DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA ESO

Carles Anguera Cerarols
Dolors Bosch Mestres
Roser Canals Cabau
Carles García Ruiz
Neus González-Monfort
Universitat Autònoma de Barcelona

Presentación

A partir de la pregunta ¿qué debe aprender de ciencias sociales el alumnado de ESO? GRICCSO (Grupo de Investigación e Innovación en el Currículo de Ciencias Sociales) de la Universidad Autónoma de Barcelona en convenio con la Associació de Mestres Rosa Sensat, presenta un programa y una propuesta didáctica intradisciplinar de las ciencias sociales (CCSS). El proyecto tiene como hilo conductor: reflexionar sobre la humanidad y las sociedades humanas. Se inicia con el origen del universo y se cierra con una propuesta de futuro. Los contenidos se seleccionan a partir de los conceptos sociales clave y se organizan en base a diez unidades didácticas (UD) que pretenden interrogar y plantear problemas, presentándose en forma de pregunta.

1. Procedemos de las estrellas ¿Qué nos vincula al universo?
2. Un planeta con mucha suerte ¿Un escenario cambiante?

3. El misterio de la vida ¿Qué compartimos con los otros seres vivos?
4. El planeta humano ¿Qué nos hace humanos?
5. La agricultura ¿La Tierra nos alimenta a todos?
6. Comunicaciones y mercados ¿Un camino hacia el progreso?
7. La industria y la tecnología ¿Garantiza la producción ilimitada?
8. Las sociedades humanas ¿Existe la igualdad de derechos?
9. La democracia ¿El mejor de los sistemas políticos posible?
10. La sostenibilidad del planeta ¿Qué futuro queremos?

El proyecto diseña una programación para la enseñanza de las CCSS que trata de comprender e interpretar los grandes problemas de la Humanidad en el pasado y en el presente, situando a los seres humanos en relación con el universo, el planeta Tierra y los seres vivos. Se trata de problemas complejos que no pueden ser comprendidos únicamente desde la lógica de las disciplinas y por ello cabe construir contextos didácticos globalizados que faciliten al alumnado la comprensión de una cultura viva que favorezca una visión integradora del mundo (Morin, 2003).

La estructura de las UD contiene: una introducción que anticipa la idea clave del tema, un texto base que proporciona la información básica vinculada (link) a los contenidos y, finalmente, los contenidos de ampliación (para saber más). Cada uno de los contenidos plantea una serie de actividades ya sean de exploración, introducción, estructuración y aplicación que proporcionan a los estudiantes elementos para poder responder a la pregunta inicial de cada tema. Para desarrollar las actividades se proporcionan bases de orientación o pautas (caja de herramientas).

Ilustración 1. Pantalla principal de una de las UD con el texto introductorio (versión beta)

La programación se presenta en formato digital para introducir el uso didáctico de las TIC en el aprendizaje de las CCSS, pero también se puede trabajar con documentos en papel. El proyecto está en construcción, se está terminando con la experimentación de algunas UD en el aula. Para desarrollar el contenido de esta comunicación utilizaremos la estructura que siguen las unidades didácticas.

Pensamiento social crítico

En el título del tema y la pregunta emergen los problemas sociales relevantes que tratan de desarrollar el pensamiento social y crítico a partir de una reflexión sobre las sociedades humanas relacionando pasado, presente y futuro. El historiador Josep Fontana propone que enseñar a pensar sobre la humanidad y su pasado puede ayudar a entender mejor el presente en que vivimos, para actuar conscientemente hoy, y para configurar con nuestras acciones el mundo que tienes que venir. Los seres humanos no somos como hojas que arrastra el viento. El futuro no está determinado previamente por fuerzas oscuras e inevitables, sino que será el resultado de lo que todos nosotros sepamos y queramos hacer: "el sentido más legítimo de la historia (...) no es el de contentarse con el estudio del pasado, sino el de revelar la evolución que ha conducido al presente: una herramienta para interpretar los problemas colectivos de los hombres y mujeres, para entender el mundo y ayudar a cambiarlo" (Fontana, 1997, p. 286).

El pensamiento social crítico trata de examinar y valorar las manifestaciones humanas a través de las razones del conocimiento de las ciencias sociales para crear interpretaciones propias y tomar decisiones que contribuyan a desarrollar una conciencia social democrática. Enseñar a pensar socialmente la realidad, depende en gran medida del conocimiento social que se pretende enseñar.

Desde una concepción crítica de la ciencia, el conocimiento social se caracteriza por su relatividad y complejidad. Si el conocimiento es relativo porque está determinado por el tiempo, el espacio y la cultura que lo genera, entonces hace falta que los alumnos aprendan, por un lado, a descubrir la validez de la información, y por otro, a interpretar la realidad a partir de las razones de las CCSS (Benejam, 2002). Las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales que proponemos tratan de proporcionar al alumnado las habilidades sociales y los conocimientos científicos que le permitan comprender el mundo, desarrollar una conciencia ciudadana y participar activamente de la vida democrática y la mejora de la sociedad. Para ello habrá que enseñarles a decodificar y comprender la información, que son requisitos indispensables para construir los conceptos y el marco teórico del conocimiento social. Esto supone capacitar al alumnado para saber obtener información, seleccionarla, comprenderla e interpretarla para darle un significado propio. Así pues, a la vez que se enseñan y aprenden contenidos de ciencias sociales, se enseña a reconstruir y comunicar el conocimiento social mediante el desarrollo de las capacidades cognitivas (procesos mentales que posibilitan enriquecer, conectar y reestructurar el conocimiento) y las habilidades lingüísticas propias del discurso de las CCSS (describir, explicar, inter-

pretar, justificar y argumentar). El desarrollo de las habilidades cognitivolingüísticas posibilitan, por un lado, seleccionar, comprender e interpretar la información, y por otro, crear puntos de vista propios justificados a partir del conocimiento social y así contrastarlos con los de los demás mediante razones fuertes y pertinentes (Benejam, 2000). Este conocimiento capacita para desarrollar interpretaciones propias y plantear alternativas a las cuestiones sociales.

Selección de los contenidos

Los contenidos del proyecto han sido seleccionados a partir de los conceptos sociales clave, que están reflejados en los textos y su organización. Estos operadores nos permiten una selección de contenidos conceptuales y permiten que los estudiantes adquieran un esquema mental y conceptual para analizar e interpretar la realidad, a la vez que les da herramientas para participar activamente en una sociedad democrática (Benejam, 1999; Casas, 2005). Aunque los contenidos hayan sido estructurados a partir de los conceptos sociales clave, la propuesta de innovación curricular que presentamos permite trabajar todos los contenidos generales y comunes de etapa que propone el currículum educativo de Catalunya.

Ilustración 2. Conceptos sociales clave (creación propia)

RACIONALIDAD / IRRACIONALIDAD
Todo sucede por unas razones y todo tiene unas consecuencias. Comprender la complejidad de los sucesos y las situaciones. Educaremos en la relatividad y en la capacidad crítica.

IDENTIDAD / ALTERIDAD
Compartiremos el mundo con los otros. Nos permite tomar conciencia de como somos y como son los otros. Potencia el sentido de la tolerancia y del respeto por los otros y por la defensa de los Derechos Humanos.

DIFERENCIACIÓN DIVERSIDAD/DESIGUALDAD
La diversidad es riqueza cultural, y la desigualdad es injustícia social. Trabajaremos la tolerancia y el respeto para la diversidad y tomaremos conciencia sobre las desigualdades e injustícias.

CREENCIAS y VALORES
Las personas y las comunidades no siempre estan de acuerdo en lo que consideran verdadero o importante. Facilitan el diálogo y el consenso para llegar a acuerdos.

Conceptos sociales clave:
Proyecto DE LA HOMINIZACIÓN A LA HUMANIZACIÓN

INTERRELACIÓN
Las personas y los grupos se comunican e interrelacionan. Potenciaremos el sentido de la cooperación, de solidaridad, de intercambio e interdependencia.

ORGANIZACIÓN SOCIAL
Las personas y los grupos se organizan. Facilitaremos la comprensión de las estructuras de poder, de la organización política de los territorios y de los estados.
Daremos razones para la participación social y política.

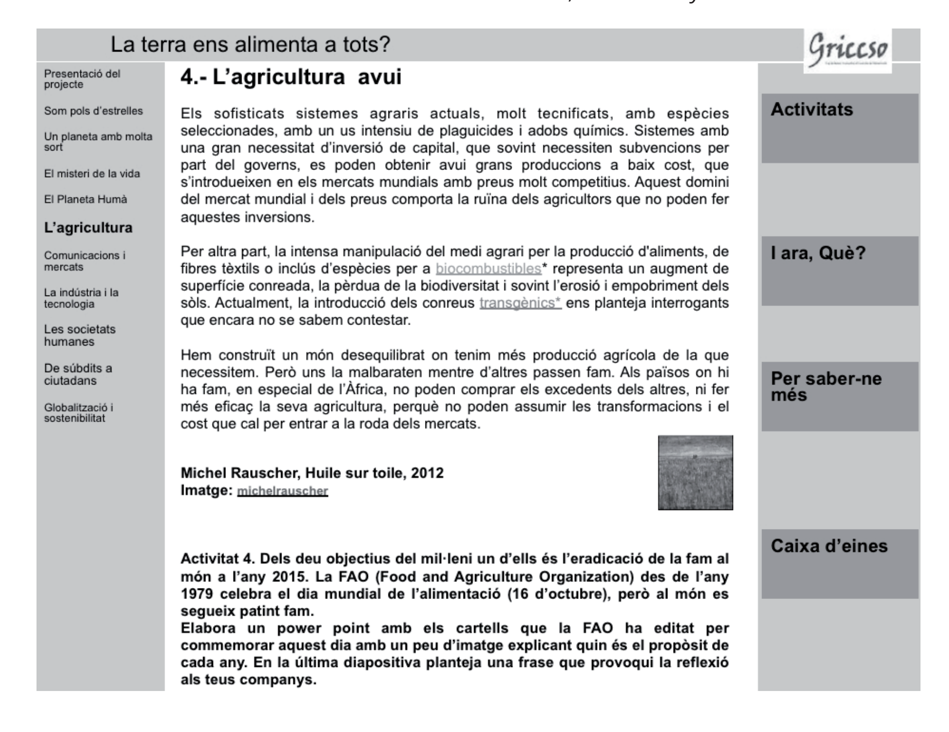
CAMBIO / CONTINUIDAD
Unas cosas cambian, otras perduran.
Facilita comprender que las cosas no han sido siempre iguales y que continuaran cambiando, o no.

Cada uno de los temas presentados dispone de la misma estructura y organización. Partimos de un texto introductorio en el que los alumnos pueden descubrir cuál es el objetivo de la UD y anticipar también los contenidos que se desarrollarán en él (Ilustración 1).

El texto base (Ilustración 1) se puede entender cómo una síntesis de toda la unidad y la

relación que se establece entre los contenidos. Estos los encontramos en formato de link, así se ofrece a los alumnos la posibilidad de acceder directamente a ellos. Cada uno contiene una breve explicación en que se desarrollan los contenidos básicos, los de ampliación y las actividades (Ilustración 3). En el menú de la derecha, los alumnos pueden acceder también a las actividades, a los contenidos de ampliación y a la caja de herramientas con las bases de orientación necesarias.

Ilustración 3. Pantalla de uno de los contenidos, sus enlaces y las actividades



Metodología

La presentación del proyecto en formato digital permite construir un discurso flexible, no lineal a través de la incorporación de enlaces a webs, videos y publicaciones digitales. Desde un punto de vista metodológico permite abrir itinerarios de aprendizaje diversificados, que el profesorado puede diseñar en función de las necesidades de aprendizaje del alumnado al que va dirigido. Las metodologías coherentes con este formato no pueden ser transmisivas, repetitivas y reproductivas, si queremos las finalidades educativas del proyecto.

Las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento exigen la incorporación de estrategias didácticas que faciliten una construcción compartida del conocimiento y que fundamentan el aprendizaje en la acción, la discusión y el trabajo cooperativo. Por ello se priorizan los métodos interactivos basados en la cooperación entre iguales que sitúan al alumnado en el centro de la actividad en la medida que deben analizar la demanda, organizarse, buscar y compartir información, tomar decisiones,

etc. Mientras el profesorado asume las funciones de crear las situaciones didácticas óptimas para desarrollar este tipo de actividades, y orientar al alumnado a lo largo del proceso para desarrollar su autonomía.

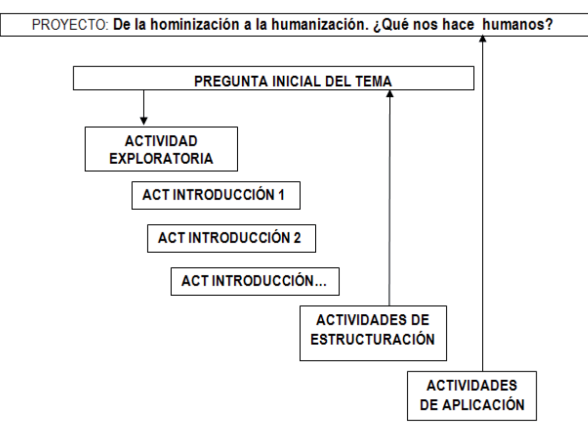
Las actividades se pueden plantear individualmente o en grupo. Nos proponemos que los alumnos puedan aplicar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones prácticas, de forma que el saber se aprenda "haciendo", atendiendo a la diversidad, los intereses, las habilidades y los niveles de profundidad. En la práctica del aula se trata de crear situaciones didácticas que predispongan al alumnado a pensar y reconstruir su propio conocimiento, fomentando la curiosidad, la capacidad de buscar soluciones alternativas y originales, proponiéndoles actividades que permitan aplicar el conocimiento social en contextos concretos y diferentes.

El aprendizaje basado en problemas, simulaciones, debates, pequeñas investigaciones etc. contribuye al aprendizaje competencial ya que posibilita aplicar el conocimiento a la interpretación o resolución de situaciones diversas, de forma autónoma y colaborativa, mediante el desarrollo de las capacidades propias del pensamiento social y de las habilidades sociales y comunicativas. También nos permite fomentar el interés del alumnado en la medida que éste reconoce la funcionalidad de lo que aprende, promoviendo un aprendizaje más cualitativo, significativo y estratégico.

Actividades de enseñanza y aprendizaje y recursos

Para hacer posible la consecución de los objetivos del proyecto y facilitar el aprendizaje de los contenidos, las actividades de las distintas UD pueden ser tratadas independientemente pero a la vez guardan relación entre sí, ya que van encadenando el discurso central del proyecto o reflexión sobre la condición humana. El enunciado de cada tema incorpora una pregunta que hace de hilo conductor. La información básica y de ampliación que se propone, así como las actividades, proporcionan a los estudiantes elementos para poder responder a esta pregunta al final del tema. Encontramos cuatro tipos de actividades: exploratorias, de introducción, de estructuración y de aplicación (Cuadro 1).

Cuadro 1. Esquema de la secuencia de actividades



Todas las actividades que planteamos siguen las etapas de aprendizaje que proponen Jorba y Caselles (1996). Estas quedan descritas y esquematizadas en el cuadro de los mismos autores, que adjuntamos a continuación. En él podremos ver como las actividades (y las etapas) confluyen en un eje que comprende los parámetros de concreto-abstracto, y simple-complejo.

Cuadro 2. Etapas en el proceso de aprendizaje (Jorba y Casellas, 1996)

Cuadro 4. ETAPAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

ABSTRACTO

ESTRUCTURACIÓN

Actividades de:
- Sistematización
- Estructuración lógica

INTRODUCCIÓN DEL CONCEPTO O PROCEDIMIENTO

Aplicación del concepto en ejercicios académicos para:
- Familiarizarse con el contenido introducido
- Reconocer las posibilidades que ofrece
- Memorizar

Plantear situaciones progresivamente más abstractas empezando por las más intuitivas y manipulativas que faciliten la construcción del conocimiento por parte del alumno

EXPLORACIÓN

Partir de situaciones reales, concretas y simples, en las que se presenten los conceptos o procedimientos que se quieren enseñar desde diferentes puntos de vista:
- Para que los alumnos sepan cuál será el objeto del aprendizaje y cuál su utilidad

APLICACIÓN

Aplicación del concepto o procedimiento a situaciones reales concretas, simples o complejas para:
- Interpretar la realidad
- Saber usar el nuevo aprendizaje
- Reconocer su utilidad

CONCRETO
SIMPLE → COMPLEJO

Fuente: Jorba, Casellas: *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. ICE-UAB p. 32

Todas las actividades están vinculadas a una fuente de información y una base de orientación que se encuentran en la llamada "caja de herramientas", situada en el margen derecho de su pantalla. En ellas los alumnos disponen de un espacio en el que encontrarán pautas, indicaciones, modelos, procedimientos y ejemplos para que puedan realizar sus actividades así como desarrollar la competencia de aprender a aprender.

Conclusiones

Actualmente, a partir de las propuestas de la LOMCE (2013) estamos presenciando una involución clara hacia planteamientos didácticos y pedagógicos de la vieja escuela transmisora y reproductiva de conocimiento. Por este motivo es más necesario que nunca promover nuevas propuestas didácticas acordes con un mundo global, interconectado, plural y diverso. Además en un contexto de crisis económica y de reformu-

lación de las reglas de juego democrático es muy necesario plantear alternativas a un currículum de ciencias sociales que impone una extensa lista de contenidos, algunos incluso discutibles desde un punto de vista científico, a la vez que suprime la educación para la ciudadanía. Este proyecto se subtitula "un programa alternativo de ciencias sociales en la ESO" que el profesorado puede aplicar en su totalidad o escogiendo partes del proyecto para complementar sus propias programaciones. Sea como fuere, los cambios que se avecinan con la implantación de la ley de educación no dejan indiferente al profesorado que se plantea para su alumnado la adquisición de un conocimiento social paralelamente al desarrollo de un pensamiento social crítico.

"De la hominización a la humanización: ¿Qué nos hace humanos?" pretende aportar una mirada radicalmente opuesta al currículo de ciencias sociales que propone la LOMCE. Los contenidos son los mismos, pero el enfoque didáctico y metodológico, así como las finalidades de la educación obligatoria, están en línea con el enfoque competencial de la educación por el que han optado la mayoría de los países de la OCDE.

El proyecto es una contribución al trabajo competencial, contribuye al desarrollo de las competencias comunicativas en la medida que el aprendizaje del conocimiento social se produce a la vez que el alumnado construye el discurso propio de las ciencias sociales. Para ello, se activan las capacidades para construir y comunicar el propio pensamiento y conocimiento a través de lenguajes diversos mediante actividades como presentaciones orales, debates, textos descriptivos, narrativos, de opinión, etc.

El enfoque del proyecto a partir de la resolución de problemas sociales o pequeñas investigaciones, contribuye al desarrollo de competencias metodológicas relacionadas con aprender a aprender. Un planteamiento que requiere trabajar cooperativamente, hacerse preguntas, gestionar los propios aciertos y errores y aplicar estrategias para buscar, seleccionar, organizar, estructurar e interpretar la información en la construcción de explicaciones e interpretaciones sobre problemas que se plantean a las sociedades humanas.

También contribuye al desarrollo de las competencias personales porque supone potenciar las capacidades de planificar y realizar tareas cotidianas y las capacidades para la toma de decisiones a partir de la reflexión y el desarrollo de la autonomía, de la iniciativa personal, del compromiso y de la acción. El planteamiento de las actividades en grupo cooperativo requiere planificación y responsabilidad de todos los componentes del grupo.

El proyecto contribuye al desarrollo de competencias específicas para convivir y habitar el mundo, ya que para vivir en sociedad es necesario conocer y comprender cómo se han gestado y organizado las sociedades en el pasado y en el presente (dimensión espacio y tiempo). Para ello hay que priorizar aquellos aprendizajes que permitan el desarrollo de una conciencia crítica a partir de la reflexión sobre los grandes problemas de la humanidad (dimensión pensamiento social), y favorecer que los jóvenes crezcan como personas y ciudadanos comprometidos en la mejora de la sociedad (dimensión ciudadanía) (Canals, 2013).

Referencias bibliográficas

Benejam, P. y Quinqué, D. (2000). La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivo lingüísticas. En: J. Jorba, I. Goméz y A. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender.* (201-218). Madrid: Síntesis-ICE UAB.

Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela". *Pensamiento Educativo,* 30, 61-74.

Canals, R. (2013). XII. Desarrollo de las competencias básicas desde la enseñanza de las ciencias sociales. Manual para Educación Primaria. *Orientaciones y Recursos* 6-12 años. Wolters Kluwer.

Casas, M. (Coord.), (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure Ciències Socials.* Barcelona: Rosa Sensat-Col·lecció Premi de Pedagogia.

Fontana, J. (1997). *Introducció a l'estudi de la història.* Barcelona: Crítica.

Jorba, J. y Caselles, E. (1996). *La regulació i autoregulació dels aprenentatges.* ICE-UAB.

Morin, E. (2003). *Tenir el cap clar per organitzar els coneixements i aprendre a viure.* Barcelona: Edicions La Campana.

Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En: P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 151-164). Barcelona: Ed. Horsori-ICE UAB.

ANÀLISI DEL CURRÍCULUM DE CIÈNCIES SOCIALS I EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA EN L'ENSENYANÇA SECUNDARIA OBLIGATÒRIA COM A EINA PER A L'ÚS CRÍTIC I PARTICIPATIU DE LA PROFESSIÓ DOCENT[1]

Ilaria Bellatti
Isidora Sáez-Rosenkranz
Universitat de Barcelona

Introducció

L'estudi que aquí es presenta forma part d'una recerca més àmplia en fase d'execució que involucra el Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona i el Departament de Sociologia de la Universitat de Lleida. Aquest projecte té com objectiu entendre el paper de l'educació cívica en les aules catalanes en el desenvolupament de la competència social i ciutadana dels joves. Un dels objectius d'aquest projecte és establir un mapa de continguts i conceptes socio-polítics que es troben al currículum de ciències socials, i com aquesta conceptualització es tradueix en la selecció i organització dels continguts de les matèries d'història, geografia, i educació per a la ciutadania.

Aquesta primera fase del projecte, ens ha dut a assenyalar una certa manca de contextualització dels usos dels conceptes socio-polítics envers els plantejaments teòrics. No sols no marquen l'organització dels continguts mínims, que segueixen les pautes

[1] Resultats preliminars del projecte: Educació cívica en les aules interculturals: anàlisi de les representacions e idees del alumnat i propostes d'acció educativa (Recercaixa) (2012 ACUP0185). IP: Joaquim Prats Cuevas

temporals (narració) i espacials (del més proper al més llunyà) tradicionals, sinó que no es converteixen en conceptes operables en els criteris d'avaluació, convertint el coneixement en assimilació. Així que paraules com ara "pensament crític", "aprendre a aprendre", "autonomia" o "valors", entre altres, encara que es repeteixen molts cops, es queden buides de significat i no es tradueixen en accions (competències) que facin comprendre a l'alumne el seu compromís amb la societat com a subjecte socio-cultural actiu ja a l'aula. En resulta un currículum homogeni marcat pel nosaltres i vosaltres; la globalitat es queda allunyada de la realitat dels joves, de la qual només en pateixen conseqüències (multiculturalitat, conflicte, canvis tecnològics i mediàtics, etc.) i la funció de l'educació és guiar als joves a l'"acceptació", "enteniment" i "tolerància". La participació, també, es refereix a la seva funció "de futurs ciutadans" però no a la seva realitat de joves i alumnes.

En aquesta comunicació ens centrarem en descriure i analitzar la metodologia empleada en relació als primers resultats obtinguts en la quantificació i distribució dels conceptes socio-polítics presents en el currículum de ciències socials de l'educació secundària obligatòria[2]. Desprès d'una breu referència al context teòric que dóna sentit a la nostra recerca, en el procés metodològic indicarem el procés per arribar a la selecció dels conceptes, en la discussió dels resultats explicarem l'anàlisi quantitativa de la recerca, i finalment en les conclusions avancem preguntes i hipòtesis sobre les quals seguir investigant de forma més qualitativa. Per tal d'arribar a un nivell més complex d'explicació, fins arribar a definir l'ús d'aquests conceptes socio-polítics en el currículum.

Marc teòric

Al llarg del segle XX, el currículum o pla d'estudi, s'ha convertit en la peça clau de la reglamentació dels sistemes educatius de tots els països europeus. Aquesta implementació progressiva ha implicat la conjugació de diferents i complexos processos educatius i polítics que es van alternar al llarg del segle XIX. Avui en dia el currículum esdevé el garant del dret a la instrucció a tots els nivells de la societat. Aquí s'hi plasmen les disposicions de les lleis educatives que haurien d'orientar, organitzar i garantir l'educació bàsica obligatòria.

El currículum ha sigut el resultat del procés polític (Apple, 1986, 1987) que va portar a la institucionalització de l'educació al llarg del segle XIX en paral·lel a la formació dels estats nacionals en l'Edat Moderna. Aquesta progressiva aproximació del estat a l'educació va ser provocada pels efectes de la industrialització de la societat, l'ampliació dels bases ciutadanes amb drets, i sobretot la formació de la nació com a símbol de la cohesió entre iguals. Aquest procés històric, en paral·lel amb les noves construccions i elaboracions filosòfiques centrades en el tema de la voluntat, l'autonomia, i sobretot la sobirania i l'autodeterminació, va portar a la homogeneïtzació de l'educació i a l'estandardització de la instrucció (Serrano, 1997). L'escola va fomentar aquest procés d'homogeneïtzació de la societat a partir de la progressiva extensió del concepte

[2] Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Ministerio de Educación

d'igualtat, potenciant la idea d'una societat cohesionada políticament i culturalment, com a béns superiors i transcendents als individualismes terrenals (Keating, 1996). Rousseau definia "contracte social" com la renúncia de l'individu al seu estat de "natural innocència" a canvi de beneficis majors tals com la justícia, la seguretat, l'educació, i, en l'actualitat, la salut.

Seguint a Apple (2013) aquesta vinculació de l'educació amb l'Estat, va determinar la vinculació de l'educació als interessos polítics i econòmics d'una determinada comunitat, per garantir-ne la seva preservació, posicionament conservador, o la seva continuïtat i progrés, posicionament liberal. La via per a la integració de la societat va ser la creació de fronteres que marquessin políticament i culturalment el "nosaltres" amb els "altres" a través de la invenció de la tradició i l'ús públic de la història. La memòria històrica es va convertir en una manera per a reforçar l'imaginari social de la col·lectivitat a partir de mites, símbols, herois, i ritus en els quals es reconeixien diferents comunitats políticament constituïdes a final del segle XIX i principis del segle XX. Tal com ha indicat Pérez Garzón (2008), les disciplines d'història i la geografia, i les ciències socials en general, van néixer al segle XIX per contribuir a construir la identitat nacional de l'estat modern, a partir d'una nova moral integradora fonamentada en el sentiment de pertinença estatal/nacional i mitjançant el desenvolupament d'habilitats cívics patriòtics. La didàctica de la matèria d'història es converteix en un mitjà per aconseguir coneixements, hàbits i habilitats que garantissin la perpetuació de certes dinàmiques col·lectives, abans controlades per a la religió, la societat estamental i successivament dels gremis medievals, es veuen ara substituïdes per la força de la nova societat industrial. La base d'aquesta comunitat transmesa per l'educació és una cultura política compartida i uniforme, legitimada històricament que es va trencar a partir dels anys setanta del segle passat. El relativisme introduït pel postmodernisme, segurament influenciat per la crítica generacional del *baby boom* a la crisi bèl·liques de les guerres mundials, produeix una fragmentació dels esquemes que ordenaven el món fins ara, i l'estat nació, perd de sentit com a força d'arrelament. La globalitat introdueix sentiments de pertinences soci/culturals més complexes potenciats per a la rapidesa i amplitud de la comunicació i els tentatius d'unificar la societat de forma supranacional o transnacional. L'arrelament, o la recerca de l'arrelament incita a un particularisme cultural local que contrasta amb la idea original de l'educació entesa en termes universals.

La tensió que es produeix entre el local, estatal, i global es tradueix entre els teòrics del currículum, com ara Apple o Bernstein, en reflexions crítiques sobre la ideologia subjacent la "selecció" de la cultura. Segons aquests autors la creació d'una societat cohesionada a partir de parcel·les de coneixements que uniformin el sentiment de pertinència, està esbiaixada i estrictament instrumentalitzada per una política ideològica que amaga les diferències. Els estudis sobre currículum ocult i nul procuren una comprensió més detallada de la relació educació/estat,escola/política que influencien també la conceptualització del currículum i reivindiquen la pràctica educativa per sobre de les institucions. La introducció de l'ensenyança mínima, en la majoria dels

països europeus, tracta de solucionar aquesta dominació de la política en l'educació, englobant el professorat i tota la comunitat educativa en el procés d'apropar de forma crítica la teoria amb la pràctica educativa. Es tracta d'interpretar i actualitzar les prescripcions curriculars a la realitat de cada centre i fins i tot de cada classe per una atenció més individualitzada del alumne. I sobretot amb una idea de convertir l'escola més activa en la creació dels coneixements. Aquesta manera d'entendre el currículum, que Sacristán defineix processual (Sacristán, 2001) és la raó per la qual un professor hauria d'involucrar-se críticament en el coneixement i anàlisi del currículum.

Tot i així no queda resolta la qüestió de quina cultura seleccionar en el pluralisme de l'actualitat. Un pluralisme que ja no té a veure només amb el lloc de naixement i les interpretacions culturals de diferents col·lectius, sinó amb les diferents reivindicacions cíviques (Castells, 2009); i amb els conflictes humans per a l'obtenció dels recursos (Serrano, 1997).

La resposta que ha donat el Consell Europeu a la recerca d'una arrel comuna és l'educació a la ciutadania, en la convicció que els drets i deures implícits en el desenvolupament d'aquesta competència transcendeixen el sentiment de pertinença cultural al graó dels drets humans, i per tant global.

Fonamentalment la ciutadania és la que assumeix més importància en el currículum, la base per crear participació, assumpció de les diferències, i fins i tot millora de la societat. Però no significa necessàriament implicació i menys encara que la ciutadania es converteixi en un concepte global i la identitat es queda local, el que es produeix és una concepció jurídico-política de la ciutadania, territorial i exclusiu, que no es vincula amb els plantejaments filosòfics i ètics d'una participació total i completa, dialogant i completament flexible (Lizacano, 2012)

Desvetllar aquestes propostes o reivindicacions identitaries i establir nivells d'interaccions entre elles serien el gran desafiament que impulsem des de l'educació i concretament de l'ensenyament de la història. Adonar-se de la complexitat significaria desenvolupar un pensament participatiu, social i polític de l'alumnat.

Descripció del procés de recerca

Aquesta recerca s'emmarca en el context teòric de la sociologia de l'educació, tot i que es consideren antecedents metodològics en els estudis conduïts dins de l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, com ara les recerques de Rafael Valls (2005), per a una historiografia de la didàctica escolar a partir dels continguts curriculars, els estudis que tracten de desvelar com es reprodueixen prejudicis i estereotips als plantejaments educatius i la seva relació amb el currículum nul (Mayoral, Molina i Samper, 2012). Primer de tot vàrem identificar els conceptes sociopolítics que hi ha en el currículum de l'ESO a partir de lectures personalitzades. Es va fer present els conceptes que no apareixen i considerem que haurien d'aparèixer i finalment, vàrem determinar les relacions dels conceptes amb el seu context (són conceptes que es plantegen d'una manera suposadament neutra?).

La lectura del currículum de l'ESO es va orientar a la familiarització amb el document, i una posada en comú d'idees compartides i diferents que varen indicar com podrien donar-nos explicacions sobre la manera d'entendre l'educació i la seva funció a partir d'aquets conceptes sociopolítics. La selecció va ser més o menys arbitrària, en quant a que es van seleccionar els que consideràvem més importants en el context de la recerca que estem conduïnt.

A partir d'aquesta posada en comú ens vam quedar només amb substantius i els seus derivats (cultura, culturals, cultures, intercultural, multicultural, etc.), deixant de costat verbs i adjectius. Aquesta decisió es justifica pel fet que el substantiu és un de les categories lèxiques més àmplies. Com senyala el Diccionari de la Llengua Catalana, "constitueixen el nucli d'un sintagma, el nominal, que pot desenvolupar les funcions de subjecte, atribut, complement d'un verb o d'una preposició, i adjunt d'un altre substantiu". D'aquesta manera, es podria treballar amb paraules amb sentit en si mateixes, que mitjançant la combinació d'adjectius i verbs, mostrarien un determinat sentit (discursiu) de les frases del currículum. La contextualització dels aspectes lingüístics seria un de les característiques pròpies de l'anàlisi crítica del discurs Van Dijk (2010). Seguint aquesta metodologia es va decidir que els verbs es seleccionarien en relació al context en que es trobaven les paraules cercades, tot indicant una estricta vinculació entre l'acció i la seva relació amb la pretensió educativa.

La primera selecció de paraules realitzades es va fer preliminar, corregida al català i ampliada a en el cas d'alguns mots femenins i/o plurals per ampliar la recerca als seus derivats. Així va quedar un primer llistat de 77 paraules fent servir el software *Weft-QDA*. Aquesta eina ens va permetre cercar les paraules en el context d'un nombre de caràcters que nosaltres hem fixat en 200, per tal d'esbrinar si les paraules es trobaven en el text, o per exemple en els títols de cada apartat. Es va quantificar la freqüència de les paraules seleccionades i es varen localitzar en els apartats del currículum. La comptabilització d'aquests mots es va circumscriure als capítols de les matèries de ciències socials, geografia i història, i d'educació per a la ciutadania. Es van dividir aquests capítols en els següents apartats per tal de facilitar-ne la localització:

Ciències Socials, geografia i història	**Educació per a la Ciutadania**
Introducció	Introducció
Primer curs	Tercer Curs
Segon Curs	Quart Curs
Tercer Curs	
Quart Curs	

Aquest procés ens ha permès entendre la distribució i concentració d'aquests conceptes dins de les parts prescriptives i dels continguts. Això ens va servir per evidenciar com la majoria d'aquests conceptes es condensa en les parts prescriptives però que queda quasi buit en les parts més concretes del currículum. Aquesta primera aproxi-

mació ens fa reflexionar sobre les paraules que haurien de ser i que no hi són o surten molt poc, i les que surten molt sovint, promocionant una sèrie de dubtes i hipòtesis que compartirem a les conclusions.

Amb aquestes dades es va realitzar dos documents:

1. Aplec de tots els fragments del currículum on apareix cada concepte.
2. Excel amb les taules de comptabilització de cada concepte per cada curs i matèria amb les següents variables:
    a. Quantitat de paràgraf on la paraula apareix.
    b. Quantitat de vegades que la paraula apareix.
    c. Quantitat de vegades que la paraula apareix en contingut.
3. Gràfic de barres per cada curs de la comptabilització de conceptes.

Una segona lectura del currículum i dels mots els va augmentar a 148 conceptes. A més a més, la cerca es va ampliar als capítols introductoris del currículum (consideracions generals sobre l'etapa d'educació secundària obligatòria, estructura de l'etapa, objectius generals de l'etapa, competències bàsiques).

En una tercera trobada es va a avaluar la llista de 148 paraules, i es va decidir, en base a la quantitat d'aparició d'algunes, i de la pertinença d'altres, un llistat definitiu per a fer l'anàlisi de contingut, amb 71 conceptes (figura 1). Es varen dividir en tres categories. La primera categoria indicaria un conjunt de paraules que considerem més adients als objectius del projecte i que tenen una significació socio-política per sí mateixa. La segona categoria indicaria una sèrie de paraules que tenen més sentit si associades amb les de la primera categoria. Finalment en la tercera categoria entrarien totes aquelles que tot a ser prou interessants no es consideren directament vinculades amb la recerca.

Taula 1. Síntesi dels passos de la recerca

Accions	**Propòsit**
Primera trobada	Definició dels objectius i les preguntes d'aquesta part específica de la recerca.
Lectura individual del currículum	Familiarització amb el document, i primera selecció de conceptes i plantejament de preguntes.
Segona trobada	Posar en comú els resultats de la lectura individual, i definir les primeres paraules amb les quals fer l'anàlisi.
Primer buidatge del currículum amb el software Weft QDA	Disposar del context en el que surten les paraules seleccionades.
Quantificació i localització de les paraules	Disposar d'un panorama general de distribució i concentració dels conceptes seleccionats.

Accions	Propòsit
Ampliació de la llista de conceptes i incorporació de la part introductòria del currículum de l'ESO a la cercada.	Incorporar nous conceptes per disposar de un panorama mes ampli de mots.
Tercera trobada	Definició del llistat definitiu de conceptes, i classificació de les mots en tres categories. Selecció i descripció de la metodologia d'anàlisi.

Aquesta primera aproximació ens va fer plantejar tres nivells d'anàlisi. La primera, la que proposem, de contingut bàsic i buidatge del currículum: quines son les paraules que surten i les que no, on, i quantes vegades, i avançar possibles hipòtesis. Aquesta primera fase ens portaria a conclusions descriptives quantitatives per a la creació de camps semàntics concrets.

La segona fase d'anàlisi del currículum, ens portaria a treure conclusions més explicatives. És a dir a partir d'una selecció de paraules o grups de paraules s'analitzen de forma més concreta i especifica els conceptes soci/polítics, tot referint-se amb les paraules i verbs amb els quals estan associats, per tal d'arribar a entendre com es conceptualitzen en el context en que es troben. Es tractaria d'entendre si es poden dividir en categories descriptives tal com ara identitat local i ciutadania global, ciutadania entesa en termes de participació democràtica, la diversitat entesa en termes d'acceptació i assimilació, el món relacionat amb vocabularis negatius, en canvi la localitat amb vocabularis positiu, i més possibles associacions.

Aquesta segona fase tractaria d'individuar la naturalesa de les paraules: si són purament substantius o a vegades operen com adjectius, si surten en la seva forma primària o derivada, a quins verbs estan associats, el context en que es troben mitjançant un anàlisi de contingut, i finalment en quina part del currículum es troben.

Aquesta segona fase ens portaria directament a una següent més interpretativa i fent referència als elements ocults i nuls d'aquests conceptes per arribar a definir d'una forma més crítica la manera com apareixen en el currículum.

Aquesta tercera fase, o anàlisi crítica del discurs, ens permetria d'associar tots els nivells d'anàlisi anterior (naturalesa de la paraula, associació, localització) per definir categories que indicarien com es conceptualitzen aquests conceptes sociso-polítics i quina funció s'atribueix a les ciències socials en relació a aquestes paraules (si són competències, continguts, objectius, etc.) i quina acció produeixen (comprendre, assumir, o bé participar i canviar) i en quin context.

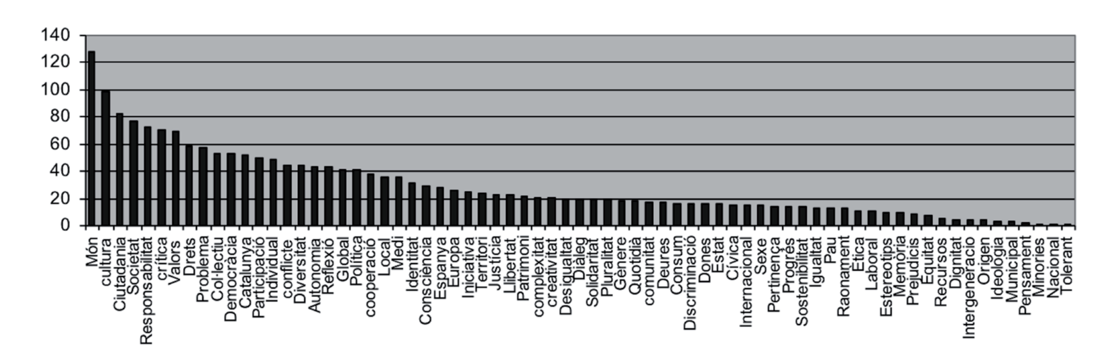
Finalment ens proposem de relacionar aquesta conceptualització (categories) amb aspectes concrets del currículum i veure la seva rellevància en el temari dels llibres de text. Però això ja seria la última sessió de la recerca.

Descripció i anàlisi dels resultats

El resultat de la metodologia descrita va a definir finalment l'anàlisi en base a 71 conceptes genèrics que agrupen paraules derivades, com per exemple "món", "mundial" i "mundials".

La quantificació de les freqüències s'ordena de la següent manera:

Figura 1: Freqüència de aparició de les mots seleccionades.



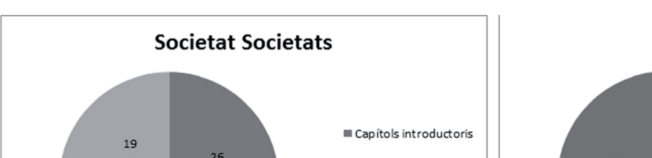
El gràfic precedent mostra visualment el resultat provinent de les graelles de recollida de dades, i en aquest cas, només mostren el total de les paraules i la seva freqüència, sense cap tipus de classificació.

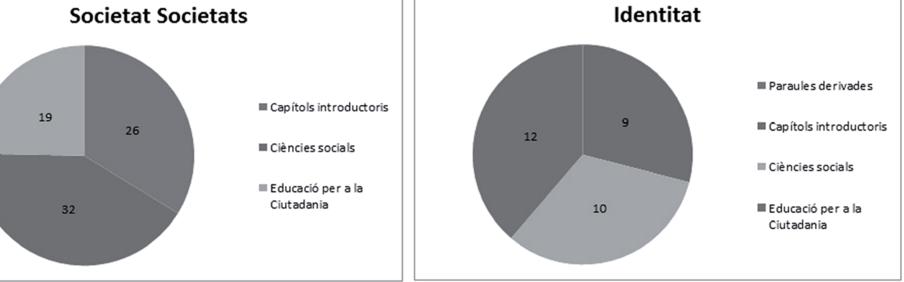
Fent una ullada ràpida de la gràfica, es pot senyalar que hi han tres grups de paraules segons la seva aparició. Aquelles amb una alta visibilitat, les que tenen una baixa aparició i las que quasi no apareixen. S'observa per tant una polarització de la freqüència dels conceptes seleccionats. Així per exemple *món*, és la paraula que surt més vegades (128), i tolerant, minories i nacional les que surten menys. Altres paraules amb molta presència són: *cultura* (99), *ciutadania* (83), *societat* (77), *responsabilitat* (73), *crítica* (71) i *valors* (70). Aquestes paraules que surten més sovint podríem arribar a classificar-les en relació amb qüestions generals de la realitat sociopolítica contemporània, tant de l'àmbit del comportament o conducta (paraules com *responsabilitat* i crítica), és a dir que necessiten d'un subjecte, tant en termes socials més amplis (paraules com ara *cultura*, *societat* i *ciutadania*, *món*). Les paraules amb menor presència, majoritàriament són conceptes específics vinculats a la diversificació de la realitat socio-política. Així apareixen paraules com ara *origen*, *municipal*, *minories* i *nacional*.

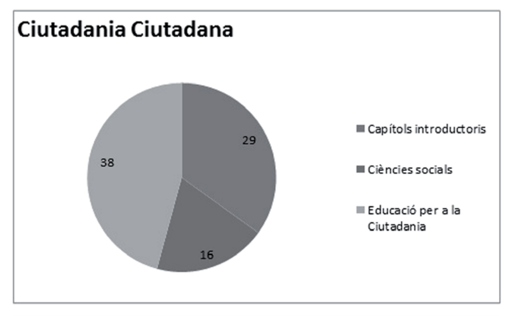
La localització dels conceptes en els diferents apartats del currículum ens han permès, quantificar la seva distribució, tal com els presentem en els gràfics següents (Figura 2). La paraula *cultura* no es concebuda com un eix important dins de la formació ciutadana, al mateix nivell que les altres que tenen una presència més representativa. Una situació semblant succeeix amb *ciutadania* en el cas de l'assignatura de ciències Socials, on també és significativament menor la seva presència. En base a l'anterior hauríem de preguntar-nos, com són concebuts els conceptes sociopolítics al currícu-

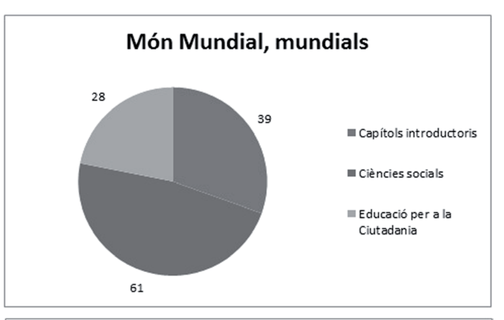
lum de l'ESO? Quins són els discursos sociopolítics que es plantegen en el currículum de ciències socials per una banda i en el d'educació per a la ciutadania per l'altra? Amb quins verbs s'associen aquests conceptes? Quin tipus d'acció educativa es fomenta a partir d'aquests conceptes? Existeix coherència entre la part prescriptiva del currículum i les assignatures en termes discursius i en termes didàctics? L'escola té una funció de transmissió dels coneixements, o contempla una participació més activa del alumnat a nivell socio-polític?

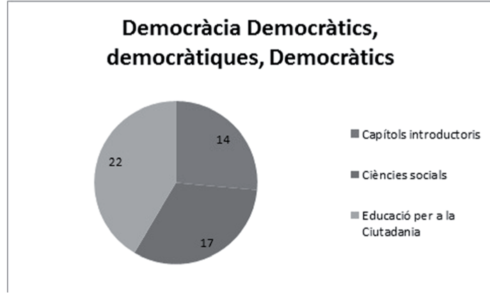
Figura 2: Distribució de dintre del currículum d'algunes conceptes







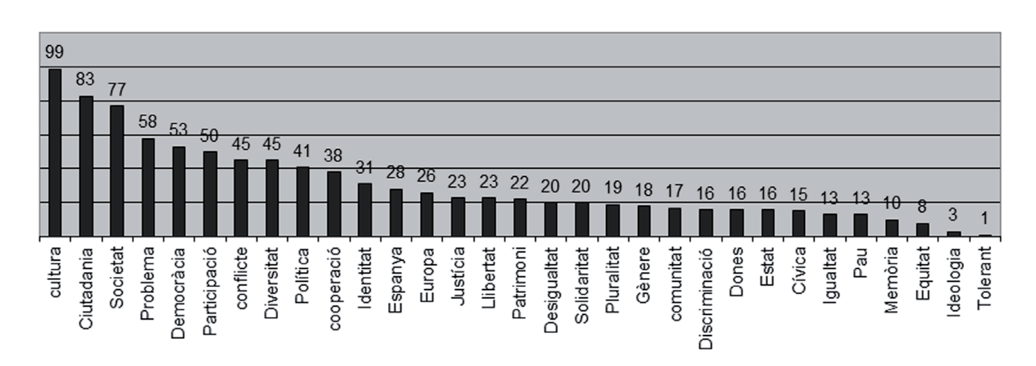






Les dades quantitatives generals també ens aporten informació quan fem la classificació segons categories, tal i com es mostra al gràfic següent (figura 3). Dels conceptes que apareixen aquí per exemple, es pot veure que tant *cultura*, com *ciutadania* i *societat* tenen una àmplia aparició. Això podria conduir a preguntar-nos per la importància d'aquestes conceptes en el currículum quant a *competència social i ciutadana*, i la poca presència de paraules com ara *Catalunya* i *Espanya*.

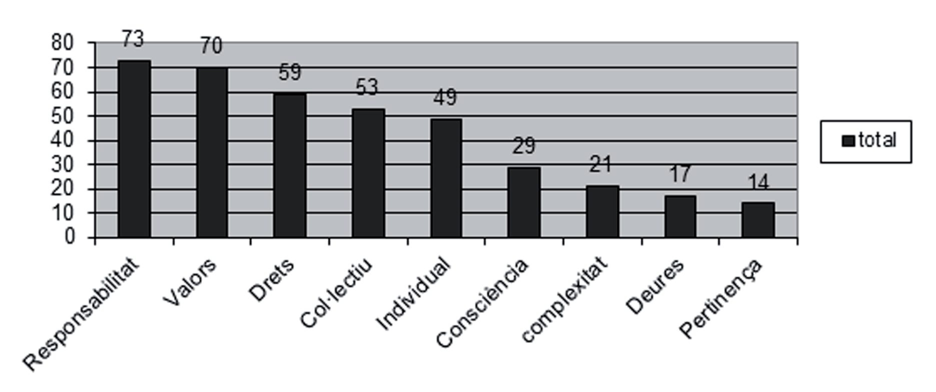
Figura 3: Freqüència d'aparició de paraules de la primera categoria



Dels conceptes que apareixen aquí per exemple, es pot veure que tant *cultura*, com *ciutadania* i *societat* tenen una àmplia aparició. Això podria conduir a preguntar-nos per la importància d'aquests conceptes en el currículum pel què fa a la competència social i ciutadana, i la poca presència de paraules com ara *Catalunya* i *Espanya*. *Catalunya* té quasi el doble d'aparicions que *Espanya* i *Europa*, tot i així la paraula *nacional* surt només un parell de cops. Així mateix *món* és la paraula que surt amb més freqüència. Pot ser que el món sigui la referència de l'adquisició de la ciutadania? Això es reflecteix en la selecció dels continguts? Segueix essent el món el referent de la selecció o desapareix? Quin significat podria tenir aquesta desaparició? Pot ser que allò global s'estigui referint com una manera general i allunyada d'entendre en realitat una identitat cada cop més complexa, i autònoma de l'estat?

La separació gràfica de la freqüència de les paraules poden mostrar també altres coses sobre les quals conduir la recerca, tal i com l'associació de paraules complementàries, però amb càrrega simbòlica diferent. Per exemple, *solidaritat* surt 20 cops i *cooperació* 38. Pot ser que el currículum sigui més cooperatiu que solidari? El concepte *cooperatiu* implica una participació global en la creació de la societat, i *solidari* només indica que una part d'aquesta població és solidària amb una altra.

Figura 4: Freqüència d'aparició de paraules de la segona categoria



En el cas de la segona categoria, crida la atenció la disparitat de freqüència entre drets (59) i deures (17), caldria demanar-se el per què? S'està formant una societat en la que tenen més importància els drets que els deures?

També ens preguntem per totes les paraules que no surten o surten poc: *minoria*, *intercultural*, *multicultural*, o els que surten massa, com ara *autonomia*, *valors*. És per això que aquesta primera quantificació ens permetre arribar a formular una sèrie d'hipòtesis que serien la base de la nostra recerca successiva.

Conclusions

De l'observació de la distribució de les paraules dintre del currículum es pot observar que:

1. La gran majoria apareixen significativament dintre dels capítols introductoris del currículum, és a dir, en la part prescriptiva.
2. Totes tenen presència igualada, tant en les assignatures de ciències socials que en la d'educació per a la ciutadania.
3. Les paraules *ciutadania, identitat i democràcia* tenen una alta presencia en l'assignatura d'educació per a la ciutadania.
4. La paraula *identitat*, apareix equitativament dintre dels tres apartats del currículum que s'ha seleccionat per fer aquesta anàlisi.
5. Les paraules *mundial, cultura i societat*, apareixen majoritàriament a l'assignatura de ciències socials.
6. La paraula *cultura* és molt mes minoritària a ciutadania que la resta de les paraules seleccionades en aquesta comunicació.

Els resultats preliminars que aquí presentem ofereixen un panorama general sobre la manera en que els conceptes surten al llarg del document i ens ajuda a aïllar-los en contextos específics per successives anàlisis complexes i avançar hipòtesis i preguntes d'investigació per orientar la recerca: quins és el significat, la carga simbòlica, discursiva d'aquelles paraules que apareixen més o menys cops dintre del currículum?, De quina manera es plantegen aquests conceptes respecte el seu context? Com es concreten en els continguts les paraules que surten amb més freqüència al currículum?

Està clar que el buidatge i quantificació d'aquests conceptes no ens ajuden a avançar importants conclusions, tot i que ens obren a nous plantejaments i estudi més qualitatius i més amplis. Es tractaria de seleccionar cada paraula o derivats de paraules, analitzar bé la seva definició soci/política des de la teoria i comparar-la amb el seu plantejament curricular per tal de descobrir juntament amb l'anàlisi crític del discurs, quins aspectes nuls o ocults subjacents es produeixen en aquestes orientacions didàctiques.

Referències bibliogràfiques

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo.* Madrid: Akal Universitaria.

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. (2013). *Can education change the society?* Nueva York: Routledge.

Atienza Cerezo, E. y van Dijk, T. (2010). Identidad e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación* 353, 67-106.

Castells, M. (2009). *Comunicació i poder.* Barcelona: Editorial UOC.

Essomba, M.A. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea.* Barcelona: Graó.

Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura mundial: las exigencias de la Ciudadanía.* Madrid: Morata.

Keating, M. (1996). *Naciones contra el Estado: el nacionalismo de Cataluña, Quebec y Escocia.* Barcelona: Ariel.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Ministerio de Educación

Lizcano Fernández, F. (2012). Concepto de Ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis. Revista latinoamericana,* 32 [En línea] http://polis.revues.org/6581 [31 de enero de 2014]

Mayoral Arqué, D., Molina, F. y Samper Rasero, L. (2012). ¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de educación,* 357, 257-279.

Pérez Garzón, J. S.(2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación: revista interuniversitaria,* 27, 37-55.

Popkewitz, T. (2007). La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado,* 11 (3), 1-13.

Serrano, A. (1997). Naciones y sistema educativo. Engita, M. (Coord.). *Sociología de las instituciones en la Educación Secundaria* (pp.48-59). Barcelona: ICE-Horosi.

Valls, R. El currículum de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 46, 9-35.

LA CULTURA POLÍTICA DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Alejandro Egea Vivancos

Laura Arias Ferrer

Universidad de Murcia

1. Introducció

El presente trabajo surge de la constatación de las carencias, vacíos y malentendidos que, respecto a conceptos políticos, buena parte del alumnado de un centro de Secundaria demostró en sus evaluaciones iniciales. Especialmente nos llamó la atención la gran confusión que respecto al concepto de democracia presentaban buena parte de ellos. En el actual contexto, la preocupación de la ciudadanía en relación con el devenir de las democracias occidentales y, más concretamente, con la situación de la democracia española, hace que las ideas del alumnado de la ESO sean especialmente significativas considerando la importancia de estas generaciones en la consolidación del sistema y su potencial participación en el proceso democrático.

Así, M. López Martínez (2012) advierte del peligro de que el modelo de ciudadanía democrática y participativa quede relegado a un segundo plano en virtud del discurso neoliberal propio del sistema capitalista imperante. La últimamente manida "competitividad" del individuo encierra un individualismo que no es coincidente con los valores colectivos propios de la convivencia democrática. En esta línea se expresaba V. Camps (2010) al afirmar que la realidad política en lugar de ser un estímulo para la construcción de la ciudadanía está actuando en contra de ella. Esto se podría traducir en una escasa participación de los jóvenes en la vida política y una notable apatía (Wilson

et al., 2012) y que podría determinar el escaso conocimiento en materia política que nuestro alumnado posee, y viceversa.

Por ello consideramos fundamental analizar y descubrir las bases de este problema, y hacia ello (en última instancia) se encamina esta investigación. Un trabajo previo y necesario es determinar el grado de conocimiento del alumnado en cuanto a los sistemas políticos. Analizaremos para ello la cultura política que poseen algunos jóvenes de edades comprendidas mayoritariamente entre los 12 y 16 años en la Región de Murcia a través de un cuestionario que nos permita detectar el posicionamiento del alumnado encuestado en relación a la vida política.

Como cultura política entendemos todo conocimiento del sistema político pero también esas actitudes que se crean respecto a determinados sistemas (González García, 2012). En este sentido, en esta primera aproximación a la cuestión centraremos nuestra atención en los aspectos cognitivos, principalmente en los sistemas políticos y algunas de sus características, dejando para ulteriores análisis la percepción y actitudes al respecto.

Se ha trabajado mucho sobre el concepto de democracia y su tratamiento en los centros educativos. Mayoritariamente ésta ha sido entendida como participación ciudadana pero es necesario contextualizarla para valorar su significado. Para ello debemos hacer alusión a los contenidos conceptuales.

2. Las nociones políticas en las aulas de ESO

Si echamos un rápido vistazo a la legislación vigente que regula las enseñanzas mínimas de la ESO [RD 1631/2006] podemos encontrar un sinfín de referencias relativas a la formación del alumnado como ciudadano “para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida”, siendo éste uno de los fines de la Educación Secundaria (artículo 2, RD 1631/2006). El mismo RD recoge en su artículo 3 que el alumnado de esta etapa formativa ha de “prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”. Un sentido similar adquiere la presencia de la “competencia social y ciudadana” que incluye aspectos como conocer los “fundamentos, modos de organización y funcionamiento” de la democracia (Anexo I, RD 1631/2006).

El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia tiene un gran protagonismo en esta tarea. Uno de sus objetivos generales señala que el alumnado, al finalizar la etapa Secundaria, deberá [11] “Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales [...]”. Será a partir de 3.º de ESO cuando se introduzcan con mayor detalle las nociones relacionadas con la organización política de los estados. Así se recoge en el bloque 3 de contenidos de este área para 3.º de ESO.

Estos contenidos deberían servir como base para las enseñanzas propias de 4.º de ESO, curso en el que se pretende que el alumnado analice la importancia e interrelación de las características económicas, políticas y sociales para la configuración de las

sociedades actuales.

Previamente al desarrollo de estos contenidos, el alumnado debería manejar una terminología básica al respecto. Atendiendo al RD 1513/2006, durante la Educación Primaria se han debido de introducir las nociones básicas que caracterizan el sistema democrático a partir del análisis de las responsabilidades y tareas de las instituciones locales (1.er ciclo de Primaria) y, posteriormente, de las autonómicas, estatales y europeas (3.er ciclo de Primaria). Además, en 3.er ciclo de Educación Primaria se realiza un primer recorrido histórico que, en teoría, le permitiría conocer diferentes formas de organización estatal: la democracia griega, la república romana, la monarquía absoluta, el parlamentarismo, etc., aspectos que se verán consolidados a lo largo de 1.º y 2.º de la ESO.

Junto a esto, no hay que olvidar que la materia de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* se justifica, entre otros aspectos, por su hincapié en la formación del alumnado como ciudadano. Esta asignatura se imparte en 3.er ciclo de Primaria y en los primeros cursos de la ESO, convirtiéndose en Educación Ético-Cívica en 4.º curso de ESO.

Pese a que dicha materia busca principalmente el desarrollo de actitudes y valores (convivencia, igualdad, solidaridad, compromiso, etc.) no obvia aquellos aspectos que el alumnado debe conocer para poder comprender el contexto en el que estos viven, como son los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, o la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno municipales, autonómicos y estatales.

Vemos como la legislación educativa aún vigente atribuye pues gran importancia a la adquisición de la cultura política por parte del alumnado, no sólo a nivel actitudinal sino también a nivel conceptual. Por ello, y atendiendo a esto, deberíamos deducir un alto grado de conocimiento en relación a la terminología expuesta tras finalizar esta etapa formativa.

3. Metodología

Por todo ello, se ha realizado una investigación exploratoria centrada en comprobar la capacidad del alumnado de ESO a la hora de diferenciar diversos sistemas políticos, a la vez que reconocen las características propias del sistema de gobierno español. Para ello, se ha diseñado una sencilla encuesta descriptiva de carácter anónimo cuyas variables de interés se relacionaron con la democracia, la dictadura, la república y la monarquía, sistemas políticos todos ellos presentes en distinto grado en el currículo educativo de la ESO y en el panorama político nacional e interacional actual. Esto nos ha permitido realizar un primer análisis cuantitativo de sus conocimientos e ideas previas y así esbozar un primer planteamiento sobre la cuestión.

La muestra escogida para realizar el estudio quedó compuesta por un total de 801 individuos, pertenecientes a cinco centros públicos de Educación Secundaria. Dicha

muestra fue escogida de manera aleatoria no proporcional. Con edades comprendidas entre 11-18 años, cursaban estudios entre 1.º y 4.º de ESO. En total contamos con 410 alumnos y 391 alumnas, de los cuales 667 son de origen español, 86 marroquí, 21 ecuatoriano y 48 poseen otro origen distinto que por su variedad no es significativo para el estudio individualizar.

Tabla 1. Número de alumnos encuestados por centros.

	Centro 1	**Centro 2**	**Centro 3**	**Centro 4**	**Centro 5**
total	362	198	76	113	52
%	45.2	24.7	9.5	14.1	6.5

Tabla 1. Número de alumnos encuestados por cursos.

	1º ESO	**2º ESO**	**3º ESO**	**4º ESO**
total	252	186	213	150
%	31.5	23.2	26.6	18.7

Tabla 3. Número de alumnos y alumnas encuestados por género.

	Masculino	**Femenino**
total	410	391
%	51.1	30.9

Tabla 4. Número de alumnos y alumnas encuestados por países de origen.

	Español	**Marroquí**	**Ecuatoriano**	**Otro**
total	667	86	21	48
%	83.2	10.7	2.6	5.9

La encuesta consistía en cuatro preguntas de respuesta abierta y dos respuesta cerrada o de opción múltiple (cf. Tabla 1). Se les solicitaba la definición y posicionamiento respecto a las siguientes variables:

Tabla 5. Preguntas que contenía el cuestionario realizado.

<table>
<tr><th></th><th>Pregunta</th><th>Opciones de respuesta</th></tr>
<tr><td>P1</td><td>¿Qué es una democracia?</td><td rowspan="4">Respuesta abierta</td></tr>
<tr><td>P2</td><td>¿Qué es una monarquía?</td></tr>
<tr><td>P3</td><td>¿Qué es una dictadura?</td></tr>
<tr><td>P4</td><td>¿Qué es una república?</td></tr>
<tr><td>P5</td><td>¿Cuál de estos sistemas políticos hay actualmente en España? Puedes marcar más de una opción.</td><td rowspan="2">Respuesta cerrada
• Dictadura
• República
• Monarquía
• Democracia
• Monarquía parlamentaria
• República socialista
• Monarquía autoritaria</td></tr>
<tr><td>P6</td><td>¿En cuál de estos sistemas políticos piensas que se vive mejor? Marca una única opción</td></tr>
</table>

Una vez realizada la prueba se llevó a cabo la codificación y estructuración de las respuestas obtenidas mediante la utilización de un programa estadístico. Para ello, en el caso de las preguntas abiertas, se otorgaron unos valores atendiendo al grado de corrección de las respuestas o cercanía al significado real de la variable concreta seleccionada. Se diferenció así entre pregunta en blanco (0), incorrecta (1), relacionada (2) y correcta (3).

Cabe decir que se han aceptado como respuestas válidas aproximaciones muy breves y concisas pero que, a grandes rasgos, han ilustrado si el individuo tiene más o menos claro la esencia del sistema de gobierno.

4. Resultados

A continuación vamos a presentar unos primeros resultados haciendo hincapié en aquellos que consideramos más valiosos o ilustrativos de lo que es la situación actual de las aulas a tenor de esta primera exploración. Si nos concentramos en el porcentaje de alumnos que han dado una respuesta satisfactoria comprobamos que, en general, el alumnado tiene mucho más claro lo que es una monarquía (46,3 %) que lo que es una democracia (32,1 %), una dictadura (26,6 %) o una república (20,1 %). Además, cuando se le pregunta por el sistema de gobierno actual en España únicamente un 27,5 % tiene claro que se trata de una "Democracia" o un bajo 17,4 % acierta a marcar la opción "Monarquía parlamentaria". En cuanto a qué sistema de gobierno creen que es más oportuno para vivir sólo un 36,5 % contestó la opción "Democracia".

Si hacemos una visión general a lo largo de los diferentes cursos comprobamos que, como es lógico, el conocimiento alcanza mayor corrección conforme avanza la edad hasta llegar a 3.º ESO, momento en el que por currículo el alumno de Geografía profundiza en la estructura del Estado y diferentes formas de gobierno.

Tabla 6. Resultados obtenidos tras la codificación del cuestionario. Las preguntas P1-P4 muestran los valores para respuestas "correctas". Las preguntas P5-P6 se corresponden con la respuesta "democracia".

	P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**
1º ESO	19%	31.3%	16.7%	8.3%	24%	34.5%
2º ESO	32.8%	45.2%	22%	19.4%	30.1%	37.1%
3º ESO	40.8%	54.5%	31%	23.5%	28.9%	43.7%
4º ESO	40.8%	54.5%	31%	23.5%	28.9%	43.7%
TOTAL	40.7%	61.3%	42.7%	36%	28.3%	28.7%

Si atendemos a la diferencia entre sexos observamos que, a grandes rasgos, el alumnado masculino alcanza un ligero mejor conocimiento. En general, podemos cuantificar un 3,18 % más en cuanto al nivel de corrección de las respuestas.

Tabla 7. Resultados obtenidos tras la codificación del cuestionario, según el género del alumnado encuestado.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Masculino	33,2 %	46,3 %	30,2 %	20,5 %	28,4%	39,8 %
Femenino	30,9 %	46,3 %	22,8 %	19,7 %	26,6%	33 %
TOTAL	32,1 %	46,3 %	26,6 %	20,1 %	27,5%	36,5 %

En cuanto a nacionalidades, resulta muy clara la amplia diferencia entre el alumnado español y el resto. Como curiosidad cabe destacar el bajo porcentaje de alumnado marroquí que es capaz de definir el término dictadura (2,6 %) [P3]. Igualmente, pocos de ellos (20,9 %) considera que la democracia es el mejor de los sistemas de gobierno [P6]. Como es lógico, muchos de ellos optaron por la monarquía como respuesta a esta pregunta. Por su parte, el alumnado español o ecuatoriano roza el 40 % de aceptación.

Tabla 8. Resultados obtenidos tras la codificación del cuestionario, según la procedencia del alumnado encuestado.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Española	34,6 %	50,4 %	30,4 %	22,2 %	28%	38,5 %
Marroquí	19,8 %	24,4 %	2,6 %	11,6 %	23,3%	20,9 %
Ecuatoriana	19 %	28,6 %	9,5 %	4,8 %	35,7%	42,9 %
Otra	18,8 %	29,2 %	16,7 %	6,3 %	22,2%	35,4 %
TOTAL	32,1 %	46,3 %	26,6 %	20,1 %	27,5%	36,5 %

5. Conclusiones preliminares

Los datos obtenidos de este primer análisis muestran el alto grado de desconocimiento que el alumnado de la ESO posee en relación a los diversos sistemas políticos planteados y, lo que es más preocupante, sobre el sistema de gobierno de España.

La escasa alfabetización política de los jóvenes no es exclusiva de la Región de Murcia. El estudio realizado por E. López Torres (2012) sobre el conocimiento de los alumnos en cuanto al funcionamiento político e institucional de la Unión Europea (2003), realizado sobre 2145 estudiantes de Secundaria de Valladolid, arroja similares resultados. Ante la cuestión *"¿podrías nombrar instituciones europeas?"* únicamente el 26,4 % fue capaz de nombrar alguna de ellas, y de éstos tan sólo la mitad citaron a más de una.

Esta laguna conceptual que posee el alumnado en general puede estar relacionada con diferentes elementos. En primer lugar, podemos hacer alusión a la dificultad que generalmente presenta éste para trasladar sus conocimientos históricos a situaciones reales. Hemos señalado anteriormente que el alumnado encuestado ha trabajado necesariamente a lo largo de 3er ciclo de Primaria nociones básicas relacionadas, al menos, con la democracia y la monarquía. Además, a lo largo de la ESO, han podido

ir incorporando un mayor número de ejemplos relacionados con estos sistemas políticos y comprobar las diferencias y evolución de los mismos. Sin embargo, en ningún momento el alumnado parece ser capaz de realizar esta relación y extrapolar la información histórica estudiada respecto a la realidad actual por la que se le pregunta. El alumnado concibe estos aprendizajes como algo abstracto no aplicable al momento en el que vive.

En segundo lugar, pese a la especial incidencia que el currículo educativo de Educación Primaria y Secundaria realiza sobre el desarrollo de conceptos de tipo político, el informe Eurydice de 2012 nos advierte que, a la hora de impartir Educación para la ciudadanía, el profesorado español concede una escasa importancia al conocimiento de las instituciones sociales, políticas y ciudadanas. Tan sólo el 16,7 % del profesorado encuestado consideró esta variable entre los tres contenidos más importantes de la materia[1]. Junto a esto, diversos trabajos señalan igualmente la escasa presencia que los contenidos más conceptuales poseen en los libros de texto de la materia señalada. D. González de Santamaría (2012) advierte que estos términos ni aparecen definidos ni están claramente contextualizados.

Podría decirse entonces que, a la hora de afrontar la educación democrática la tendencia que se percibe es hacia el menor desarrollo de las orientaciones cognitivas en pro de una mayor dedicación a las orientaciones afectivas y evaluativas más acordes con el concepto de ciudadanía global y ética (González García, 2012).

Si bien estamos de acuerdo en que, tal y como señala V. Guichot (2013, p. 28), “no bastan leyes e instituciones justas, son necesarios ciudadanos dotados de ciertas capacidades, cualidades, que apuesten por una convivencia pacífica, justa y plural; ciudadanos dispuestos a desarrollar una participación activa que asegure una democracia que vaya más allá de una simple declaración de intenciones”, es necesario que, al menos, conozcan las bases sobre las que se asienta todo el sistema gubernamental actual y sean capaces de definir las principales características, analogías y diferencias entre los diferentes sistemas de gobierno. Solo así, a través del conocimiento, podremos crear verdaderos ciudadanos participativos, comprometidos y críticos.

Pero esta no es una labor exclusiva de los centros educativos. Los medios de comunicación y los políticos que nos representan juegan un papel fundamental en la educación política (Camps, 2010). Una imagen negativa de la política puede provocar el rechazo sistemático hacia las cuestiones relacionadas y, por lo tanto, la falta de interés por conocer y comprender estos conceptos. Estamos muy de acuerdo con Montero, Gunther y Torcal cuando afirman que la cultura política es un fenómeno multidimensional (1998) y como tal debe ser explicado el conocimiento o desconocimiento que nuestros estudiantes posean al respecto. Podemos afirmar que el alto grado de desafección política que los españoles hemos hecho gala durante las últimas décadas ha influido y calado en las generaciones de estudiantes actuales, a pesar de los extraordinarios cambios ocurridos en los ámbitos sociales, educativos, económicos y, sobre

[1] La media europea se situaba, sin embargo en el 31,1 %.

todo, políticos (Montero et al., 1998). No obstante, aunque el efecto contagio es constatable, es realmente preocupante que esa desafección social lleve a una ignorancia generalizada entre los encuestados.

6. Propuestas futuras

El presente estudio no posee únicamente voluntad de diagnóstico de un problema sino también debe plantear o esbozar capacidad resolutiva de lo que, en nuestra opinión, es un grave problema social y educativo, y hacia ello va encaminado esta incipiente investigación. Por un lado, se pretenden ampliar los valores de muestreo para darle una mayor fiabilidad al estudio. Además, se prevé cotejar resultados en centros privados y concertados adaptándonos así a la realidad poblacional educativa. Finalmente, se diseñarán estrategias y propuestas educativas encaminadas a mejorar el conocimiento político de nuestro alumnado.

Referencias bibliográficas

Camps, V. (2010). *El declive de la ciudadanía. La construcción de una ética pública.* Madrid: PPC.

Eurydice Network (2012). Citizenship education in Europe. Bruselas: *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.* Consultado el 10 de enero de 2014 en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf

González de Santamaría, D. (2012). *¿Una Constitución a-histórica (la de 1978) en los manuales de educación para la ciudadanía?.* Íber, 72, 25-37.

González García, E. (2012). La cultura política en los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En N. de Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Ed.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen I (pp. 447-456). Sevilla: Díada Ed.

Guichot Reina, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la Educación*, 25.2, 25-47.

López Martínez, M. (2012). La crisis actual: una oportunidad para favorecer la enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria. En N. de Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Ed.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales.* Volumen II (pp. 455-463). Sevilla: Díada Ed.

López Torres, E. (2012). Los jóvenes ante su participación ciudadana: opiniones, actuaciones, conocimientos e inquietudes. En N. de Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Ed.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales.* Volumen I (pp. 109-116). Sevilla: Díada Ed.

Montero, J. R., Gunther, R. y Torcal, M. (1998). Actitudes hacia la democracia en España: legitimidad, descontento y desafección, *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 83, 9-49.

Rodríguez San Julián, E. y Fernández-Pacheco Sáez, J. L. (2013). Ubicación en el entorno y salud de las personas jóvenes. En *Informe Juventud en España 2012* (pp. 173-375). Madrid: Instituto de la Juventud del Ministerio de Sanidad (INJUVE). Consultado el 15 de enero de 2014 en http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf

Wilson, A.E., Prats Cuevas, J. y Martínez i Álvarez, P. (2012). La evaluación de una experiencia de innovación educativa en secundaria de educación cívica participativa. En N. de Alba Fernández, F.F., García Pérez y A. Santisteban Fernández (Ed.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales.* Volumen I (pp. 287-295). Sevilla: Díada Ed.

LA CAUSALIDAD HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DE UN COLEGIO DE BACHILLERES EN MÉXICO

Yanet Jurado Jurado

Universidad Autónoma de Querétaro (México)

"El estudio de la historia es un estudio de causas"

Edward H. Carr

El presente trabajo forma parte de nuestra tesis de licenciatura y de un proyecto de vinculación (Fo-Vin) de nuestra casa de estudios (UAQ). En ambos se trabaja la noción de la causalidad en estudiantes de un colegio de bachilleres. Aquí se expone el concepto de causalidad vista desde la Historia y la Psicopedagogía. Para su enseñanza se plantea una guía didáctica desarrollada a partir de nuestra experiencia en prácticas profesionales llevadas a cabo en el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro (COBAQ), Plantel 16 "El Colorado" —en las cuales nuestra tarea consistió en impartir algunas clases sobre Historia, Filosofía y Metodología de la Investigación—. La guía está dirigida a estudiantes de nivel preparatoria (COBAQ) y basada en el enfoque Constructivista porque

> para el constructivismo, el abordaje de las ciencias histórico-sociales en la escuela debería contribuir al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendientes a la formación de una visión comprensiva del mundo. En todo caso, la meta última es la formación de sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social comprometida. Sin embargo, no hay que pensar que se pueden crear habilidades cognitivas (análisis, inferencia, juicio evaluativo) o de interpretación del conocimiento histó-

rico en abstracto y fuera de contexto (Díaz, 1998, p. 91).

La causalidad desde la disciplina histórica

Las razones y las causas de los acontecimientos son parte del discurso histórico. A diferencia de la gente común[1] que no se pregunta el porqué de las cosas o se conforma con una simple y superficial explicación, que si bien puede ser cierta, no esclarece en nada; los historiadores continuamente se están preguntando el porqué de las cosas, no descansa hasta dar una respuesta a dicha pregunta y cuando cree que ya resolvió la duda, vienen más ¿Por qué? Como bien dice Luis Gonzáles y Gonzáles (1999, p.249), "contestar a las preguntas de qué cosas ocurrieron es placentero y fácil. Dar respuesta a los por qué de los sucedidos es meterse en un mundo de dificultades"

Desde la antigüedad, los historiadores han tratado de averiguar los por qué de los acontecimientos históricos. La causalidad ha sido el modo elegido para su explicación. Heródoto y Tucídides propusieron causas para explicar ciertos acaeceres y volverlos útiles para la vida práctica. Cicerón dijo que la historia al referir los hechos, debía poner de manifiesto todas las causas y señalar el papel que desempeñaban la fortuna, la prudencia o el arrojo en las causas de los hechos históricos (González, 1999, p. 250).

Para explicar la cuestión de causalidad Carl G. Hempel (1981), toma aspectos de las ciencias duras o exactas, utiliza el esquema:

$$\frac{C1,\ C2, \ldots,\ Ck \qquad L1,\ L2,\ \ldots,\ Lr}{E}$$

En donde C1, C2,..., Ck = Antecedentes
L1, L2, ... , Lr = Leyes generales
E = Enunciado relativo a un hecho

Menciona que la explicación de un acontecimiento particular se formula como la especificación de su causa o causas. Y que en el contexto de la explicación, ésta debe consistir en un conjunto más o menos complejo de circunstancias particulares que pueden describirse por un conjunto de oraciones: C1, C2,..., Ck.

Y como lo sugiere el principio "una misma causa, un mismo efecto", la afirmación de que esas circunstancias causaron conjuntamente un acontecimiento determinado —descrito, digamos, por una oración E— implica que cuando y dondequiera que ocurran circunstancias de la clase en cuestión, sucederá un acontecimiento semejante que debe ser explicado. Por tanto, la explicación causal dada sostiene implícitamente que hay leyes generales —tales como en L1, L2, ... , Lr en el esquema— en virtud de las cuales la ocurrencia de los antecedentes causales mencionados en C1, C2, ..., Ck , es una condición suficiente para la ocurrencia del acontecimiento que debe ser explicado. De esta forma, la relación entre factores causales y efecto se refleja en el esquema:

[1] Con gente común nos referimos a personas no especialistas en historia, no historiadores

la explicación causal es de carácter nomológico-deductivo (Hempel, 1981, pp. 35-36).

Es decir, según Hempel, para dar respuesta a la pregunta del por qué ocurrió cierto acontecimiento, la explicación debe ser deductiva bajo leyes generales que demuestren que dicho acontecimiento resultó de las circunstancias particulares de C1, C2,..., Ck, combinadas con las leyes L1, L2, ... , Lr. Las causas son particulares, pero en su conjunto forman leyes generales.

Si tomamos el modelo de Hempel para explicar la causalidad tendríamos que generar o plantear leyes generales. No estamos de acuerdo con esta postura porque los hechos históricos no son iguales ni se pueden generalizar; si bien un acontecimiento puede tener similitudes con otro, cada uno tiene particularidades que lo hacen único. Además, en historia no existen verdades absolutas y si bien sería bueno darle una dirección a las diferentes interpretaciones que existen sobre un tema histórico para que tengan una coherencia y no estén tan dispersas; no podemos formular leyes.

Edward H. Carr (2006) menciona dos características que el estudio del historiador debe tener: 1. El historiador para explicar un hecho histórico se enfrenta con múltiples causas, las cuales no puede estudiar por separado, sino que debe interrelacionarlas y ahora sí estudiarlas en su conjunto. 2. Teniendo la lista de causas se deben jerarquizar para relacionarlas entre sí. Decidir cuál es la causa básica o la que rige a las demás es difícil y costará trabajo, pero al lograrlo obtendremos como resultado una interpretación propia. A este nivel debemos llevar a los alumnos porque si sólo se quedan con una larga lista de causas estará "bien informado, pero sin imaginación"

Carr, a diferencia de Hempel, está en contra de seguir los pasos de la ciencia, menciona que no tiene por qué haber leyes generales ni generalizaciones. Retoma a Hegel y al determinismo para cuestionar la inevitabilidad y afirma que todos los historiadores son deterministas. Hace un llamado a tomar en cuenta el accidente en la historia, pues para él "éste sí tiene impacto en los hechos históricos, no se tienen por qué suprimir. Sin embargo, por su carácter accidental no forman parte de una interpretación racional de la historia ni de la jerarquía de las causas". En síntesis, para Carr la cuestión de la inevitabilidad de las causas es un asunto que se debe debatir porque en ocasiones el accidente juega un papel importante en el rumbo que toma la historia. Las causas no son deterministas, pueden ser accidentales.

¿Por qué no tomar las explicaciones accidentales como causa real?, ¿por qué solo las explicaciones que nos son lógicas las tomamos como racionales e históricamente significativas? Todo lo que puedan decir los devotos del azar y de lo contingente en la historia es perfectamente cierto y perfectamente lógico. ¿Por qué como lo afirmaban los eruditos, la historia debe ser un proceso de selección que lleva a cabo atendiendo a la relevancia histórica? (Carr, 2006, p. 186).

Si bien estamos de acuerdo con Carr en que es necesario enlistar las causas y jerarquizarlas, sería necesario, además, ayudar a los alumnos a encontrar la relación entre estas causas; tomando como eje alguna de ellas para dar cuenta de la complejidad

histórica. Nos parece buena idea retomar las explicaciones accidentales como causa de un hecho histórico porque en ocasiones el accidente juega un papel interesante en la historia; pero tendríamos que manejarlo con los alumnos cuidadosamente para que no caigan en el error de que la historia solamente es accidente.

Causalidad desde la psicopedagogía

¿Cómo concibe el adolescente las relaciones tiempos/causalidad en la historia? Esta es la pregunta de la que parte Ignacio Pozo para explicar cómo es que se va desarrollando el concepto "causalidad", desde la niñez hasta la adolescencia (Pozo, 1985). Antes de explicar el desarrollo del concepto de causalidad histórica comienza dando un panorama del desarrollo de las nociones temporales causales relativas al entorno físico y natural del niño.

Para Pozo es hasta los 3-4 años cuando el niño comienza a tener noción de causa-consecuencia, es decir, a esa edad ya sabrá que si se ensucia las manos jugando, cuando su mamá lo vea lo "regañará". A esa edad se tiene un conocimiento causal sumamente limitado porque las causas-efectos están muy próximos entre sí y aún no logra conectarlos. "Su capacidad para establecer relaciones causales anticipando las consecuencias de los hechos presentes depende, en gran parte, de sus ideas sobre las relaciones implicadas en cada fenómeno" (Pozo, 1985).

En el caso del desarrollo de la causalidad histórica, ésta presenta ciertos paralelismos con lo expuesto anteriormente porque también requiere de tiempo para producirse y para anticipar consecuencias. Expone que la sucesión causal tiene dos características:

a) Los hechos históricos tienen consecuencias a corto y largo plazo. Por ello los adolescentes tienen problemas al tratar de buscar las causas-efectos en los diferentes tiempos (pasado, presente e incluso futuro)

> (...) no sólo por la tendencia ya apuntada en el pensamiento causal infantil de reducir al máximo el intervalo causa/efecto, sino también porque establecer relaciones causales con un número creciente de eslabones, es decir, operaciones, uno de los rasgos que definen al llamado pensamiento formal (Pozo, 1985, p. 205).

b) Los hechos históricos son multicausales y multiconsecuenciales. Hasta antes de los 11 años los niños rechazan que un hecho pueda tener varias causas. Entre los 11 y los 12 años lo admiten, pero siempre y cuando esas causas no actúen al mismo tiempo. A los 14-15 años "empiezan a atribuir espontáneamente un fenómeno social a varias causas que actúan conjuntamente" (Pozo, 1985, p. 205).

Si bien es cierto que en la niñez no se tiene conciencia de causa-consecuencia a largo plazo y conforme se va creciendo se va desarrollando un poco la idea de que para un hecho puede haber más de una causa; no creemos que a los 14-15 años de edad se de manera espontánea la idea de multicausalidad, ya que esto no se lleva ni siquiera en muchos adultos. Concordamos con Pozo en que es necesaria una instrucción específica que favorezca la atribución de los hechos sociales e históricos a causas múltiples

que respondan a interrelaciones complejas.

Guía didáctica

La presente guía está dirigida a profesores de Historia II del COBAQ, para trabajar con los alumnos la noción de causalidad histórica en el tema "Revolución Mexicana". Fue elaborada basándose en el plan de estudios[2] de la institución mencionada, no obstante incluye aspectos que no se ven en dicho plan y que los profesores no toman en cuenta al impartir sus clases, por ejemplo: historiografía, el papel de la mujer y la cultura en la Revolución. Para su elaboración se tomó en cuenta la experiencia adquirida en nuestras prácticas profesionales (detección de deficiencias-necesidades de profesores y alumnos) y se tomaron herramientas brindadas en nuestra línea terminal (Enseñanza de la Historia) de la Licenciatura. Su diseño está centrado en el alumno: en sus conocimientos previos, intereses, necesidades, capacidades, posibilidades de desarrollo, etc. De ahí que el profesor incentivará la participación activa del estudiante en las actividades destinadas para cada tema, esto mediante el enfoque constructivista. A continuación la describimos más claramente.

TEMA: Revolución Mexicana

OBJETIVO: El alumno analizará las causas-consecuencias de la Revolución Mexicana y sus repercusiones en la actualidad a partir de diversas actividades de enseñanza-aprendizaje. Línea del tiempo (imágenes, mapas, colores, etc.).

Objetivo específico	**Temas y subtemas**	**Actividades y técnicas de enseñanza del docente**	**Actividades de los alumnos**	**Apoyos didácticos**	**Tiempo**
Clase 1 (50 minutos) El alumno juzgará si la Revolución Mexicana es un hecho histórico que sigue estando vigente y cómo se relaciona con el presente .	La Revolución Mexicana ¿en el presente?	- Pregunta generadora realizada a los alumnos con el fin de que ellos piensen en si la Revolución Mexicana en la actualidad sigue vigente, si-no y por qué. (Ejemplo de preguntas: ¿Cómo está México y su sociedad actualmente?, ¿Sirvió de algo la Revolución?) - Anotar en pizarrón respuestas de los alumnos. - Cierre.	- Respuestas a la pregunta hecha por el profesor, de manera oral para que el grupo pueda escucharlas.	Pizarrón, Plumón	15 min.
El alumno identificará las causas que originaron el movimiento revolucionario	Causas	- Indicaciones a los alumnos para realizar una discusión grupal, a partir de las lecturas Mitos de la Historia Mexicana, de Hidalgo a Zedillo, de Alejandro Rosas y A la sombra de la Revolución Mexicana, de Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer (capítulos seleccionados por docente). Para esta discusión grupal primero se comentarán las causas que da el primer autor leído, después las que da el segundo. Se prosigue haciendo una comparación de ambos autores y finalmente: - Pedir a los alumnos que comenten sus conclusiones y tomen postura sobre las causas que ellos consideran originaron el movimiento revolucionario. - Cierre.	- Discusión grupal, comparando las causas, que según cada autor leído, originaron el movimiento revolucionario (contrastación de fuentes). - Conclusiones propias y toma de postura sobre las causas que consideren originaron la Revolución.	Pizarrón, Lectura, Plumón	30 min.

[2] Historia de México II es una asignatura obligatoria del tercer semestre del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro; está formada por siete bloques, el cuarto de ellos se titula "Revolución Mexicana".

Objetivo específico	Temas y subtemas	Actividades y técnicas de enseñanza del docente	Actividades de los alumnos	Apoyos didácticos	Tiempo
Clase 2 (50 minutos) El alumno enunciará el contexto general en el que se desata la Revolución Mexicana.	Contexto general	- Exposición oral breve por parte del profesor con apoyo de dos periódicos publicados al estallido de la Revolución.	- Interacción con profesor durante la exposición.	Periódicos, Pizarrón, Plumón.	12 min.
El alumno apoyará la tesis de un autor sobre lo que fue el movimiento revolucionario (agrario, de élite, campesino, etc.).	Historiografía	- Exposición oral breve por parte del profesor con apoyo de imágenes y caricaturas políticas. - Preguntar a los alumnos con qué autor simpatizan y el por qué toman esa postura. Indicaciones de que lo reflexionen, lo escriban en sus cuadernos y lo expresen a sus compañeros en voz alta (uno por uno y en forma ordenada). - Cierre.	- Interacción con profesor durante exposición oral. - Reflexión y toma de postura respecto a un autor de los expuestos y explicación del por qué comulgan con él. Escribirlo en su cuaderno y exponerlo ante sus compañeros.	Imágenes, Caricaturas políticas Pizarrón, Plumón.	33 min.
Clase 3 (50 minutos) El alumno diferenciará los grupos enfrentados en el movimiento revolucionario, así como las ideologías de cada uno.	Grupos enfrentados e ideología de cada facción	- Indicaciones a los alumnos de que elaboren, en parejas, un cuadro comparativo sobre los grupos enfrentados en el movimiento e ideología de cada facción[3]. - Pedir al grupo que compartan sus resultados. - Cierre.	- Elaboración en parejas del cuadro comparativo. - Compartimiento y discusión grupal de resultados obtenidos.	Cuadro comparativo, Discusión grupal, Pizarrón, Plumón.	45 min.
Clase 4 (50 minutos) El alumno explicará el proceso del movimiento revolucionario.	Fases de la guerra (énfasis en el proceso)	- Indicaciones al grupo para que de forma ordenada (en la medida de lo posible) y con la ayuda del profesor se elabore una línea del tiempo de 1910 a 1917, para explicar el proceso del movimiento revolucionario. Resaltando planes promulgados con sus principales postulados, líderes y grupos revolucionarios; batallas clave; acontecimientos políticos, etc. Utilizando mapas, imágenes y conceptos clave[4]. - Designar actividades para la elaboración de la línea del tiempo. - Coordinar su elaboración. - Explicación breve de la línea y cierre de clase.	- Elaboración de la línea del tiempo, cada uno realizará la parte que se le designó la clase anterior. - Ayudar, mantenerse en orden y comprometerse con la actividad.	Línea del tiempo (imágenes, mapas, colores, etc.).	45 min.
Clase 5 (50 minutos) El alumno reconocerá el papel que desempeñó la mujer en la Revolución Mexicana.	La mujer en la revolución	- Exposición oral breve por parte del profesor sobre el papel de la mujer en la Revolución con apoyo de distintas imágenes. - Poner canción "La Adelita" para que los alumnos la escuchen y comenten sobre el contenido de ésta. - Ayudar a los alumnos a analizar la pintura de Frida Kahlo, alusiva a la soldadera.	- Participación activa durante la exposición oral del profesor. - Escuchar atentamente canción "La Adelita" para comentar su contenido de manera grupal. - Analizar pintura de Frida Kahlo, comentar resultados ante el grupo.	Imágenes, canción Pintura, Pizarrón Plumón	30 min.

[3] Esto a partir de la investigación previa que cada uno ya realizó sobre el tema

[4] Esto a raíz de la información que se pidió a los alumnos investigaran, se asignaron temas para cada alumno.

Objetivo específico	Temas y subtemas	Actividades y técnicas de enseñanza del docente	Actividades de los alumnos	Apoyos didácticos	Tiempo
El alumno expondrá aspectos generales de la cultura existente durante el movimiento revolucionario.	Cultura	- Pedir a alumnos que escuchen a sus compañeros (equipo de 4 personas) mientras exponen sobre "Cultura en la Revolución Mexicana" y escriban las dudas que les surjan. -Hacer una pregunta a los expositores. - Aclarar algunas de las dudas surgidas durante la exposición. - Cierre.	- Exposición de un equipo sobre el tema. - Los que no expongan deben escuchar atentamente a sus compañeros y escribir las dudas que les surjan durante la exposición.	Exposición oral de un equipo	15 min.
Clase 6 (50 minutos) El alumno conocerá las transformaciones que ha tenido la Constitución de 1917, desde su promulgación hasta la actualidad	Constitución de 1917 a lo largo de los años	- Exposición oral breve sobre el tema por parte del docente con apoyo de un papel rotafolio e imágenes. - Entrega a los alumnos de una copia facsímil de la Constitución Mexicana de 1917 y otra copia de la Constitución vigente actual. - Indicaciones a los alumnos de que deben revisar algunos apartados de ambas constituciones, contrastarlas y escribir sus conclusiones. - Pedir a algunos alumnos que expongan frente al grupo lo que encontraron en el ejercicio anterior y a qué creen que se deban esos cambios. - Cierre	-Revisar los apartados de las constituciones que indique el profesor, contrastarlas y escribir sus conclusiones mediante un cuadro sinóptico.	Papel rotafolio, Imágenes Fuentes primarias y secundarias Cuadro sinóptico, Pizarrón, Plumón	50 min.
Clase 7 (50 minutos) El alumno identificará las consecuencias de la Revolución Mexicana.	Consecuencias	- Dialogar con alumnos para identificar las consecuencias que trajo el movimiento revolucionario, con base a lo visto a lo largo del bloque. - Pedir a los alumnos que elaboren un mapa conceptual sobre la Revolución Mexicana. - Revisión en grupo de los mapas. - Cierre del bloque y aclaración de algunas dudas de los alumnos.	- Diálogo con profesor sobre las consecuencias de la Revolución. - Elaboración de mapa conceptual. - Revisión grupal del mapa. - Exponer si tienen alguna duda respecto al bloque.	Diálogo grupal, Mapa conceptual Pizarrón, Plumón	50 min.

Conclusiones

Para que el discurso del historiador no se quede sólo en discurso, se necesita enseñar o transmitir el conocimiento de cómo entender, comprender la causalidad. Ésta depende de las estructuras no de la forma o decisión individual. Nuestras decisiones dependen del entorno, contexto que nos rodea, es decir; de las estructuras política, económica, social, cultural, etc. Se debe cambiar el énfasis de las causas intencionales o sujetos históricos por estructurales o contexto. Es a este nivel a donde debemos llevar a los alumnos. Debemos romper con la idea tradicional en la enseñanza de la Historia de que la información que se da sobre las causas que originan un hecho es inequívoca, que existen verdades absolutas. Enseñarles que para un hecho existen diferentes explicaciones y que en historia no hay verdades absolutas, no obstante ello no quiere decir que cada quien puede decir lo que quiera ni que no se tenga o se mantenga cierto rigor científico. Además, que para dar respuesta a los porqués de un hecho histórico se requiere manejar e integrar conceptos, la ubicación del hecho

en tiempo-espacio, así como conocer y comparar las diferentes versiones que lo expliquen para emitir una evaluación respecto a sus causas y consecuencias. Para ello, debemos crear recursos didácticos que ayuden tanto a profesores como alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La guía didáctica expuesta en este trabajo pretende ser un referente para los profesores de Historia, aunque, como es evidente, se debe adecuar a la realidad imperante en cada contexto.

Referencias bibliográficas

Carr, H. E. (2006). “La causación en la historia”. En E. H. Carr, *¿Qué es la historia?* (pp. 167-189). España: Ariel Historia.

Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. *Revista Perfiles educativos*, 82, 89-100.

González y González, L. (1999). “Comprender, explicar y juzgar”. En L. González y González, *El oficio de historiar* (pp. 247-274). México: El Colegio de Michoacán.

Hempel G., C. (1981). “La explicación en la ciencia y en la historia”. En Varios autores, *Teoría de la Historia* (pp. 31-64). México: Terra Nova.

Pozo, I. (1985). *El niño y la historia.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (El niño y el conocimiento/Serie Básica).

CIENCIAS SOCIALES Y *GAMIFICACIÓN*, ¿UNA PAREJA CON FUTURO?

María Cristina Gómez

Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

Desarrollo

Los docentes y las políticas educativas interesadas en introducir estrategias innovadoras en las prácticas de aula a partir de la incorporación de TIC no han dudado en agregar los videojuegos en la larga lista de herramientas y recursos posibles.

A primera vista las ciencias sociales acogen con agrado muchos videojuegos que tienen base histórica, algunos referidos a la acontecimientos remotos (es el caso de Ikariam, Age of Empires, por citar algunos), otros más cercanos, o base geográfica (*Stopdisaster*, por ejemplo). Estos videojuegos son utilizados como motivadores para abordar temas complejos o para analizar procesos históricos que pueden abordarse análogamente de forma mucho más atractiva si se lo hace jugando. Con respecto a esto, en otras disciplinas últimamente se han hechos experiencias bastante extendidas, es el caso de la Física a partir de los afamados emplumados de ceño fruncido, *Angry Birds*, tal cual cuenta Federico Spíndola (2012) en un artículo publicado en el portal educativo argentino.

Antes de la popularización de las tecnologías digitales también hubo innovadores que llevaron a las aulas tableros y juntaron las mesas para jugar a *El Estanciero*[1], a cualquiera de las versiones de TEG o a Monopoly.

[1] Juego de Tablero tradicional argentino. El objetivo del juego es comprar zonas geográficas de la República Argentina y agregarle valor a partir del desarrollo agropecuario e infraestructura. Lo comercializa desde 1942 la empresa Lugano Toys.

Así se podría aseverar que en la mayoría de los casos de la introducción de los juegos —incluidos los de video— en los procesos de aprendizaje se relaciona con el procesamiento didáctico en función de los contenidos conceptuales, dejando como efectos colaterales lo que pueda suceder en otros ámbitos del aprendizaje de las personas.

Esta exposición no pretende listar ni sugerir videojuegos que puedan servir para la enseñanza de tal o cual contenido curricular de las ciencias sociales; el foco no estará en el recurso en sí, sino en las estrategias y elementos que componen en general a los juegos, potenciados por el carácter digital de los videojuegos. Las construcciones presentadas surgen de la observación sistemática y análisis de clases de ciencias sociales en grupos de una escuela primaria urbana de gestión estatal que utilizan metodologías como Webquest, por ejemplo, que permiten involucrar a los estudiantes en sus aprendizajes desde propuestas diferentes a las tradicionales. A partir de éstas se observó que aumentó el interés por contenidos sociales en el estudiantado en general e incluso en los niños que se manifestaban indiferentes o poco comprometidos cuando trabajaba con metodologías más individuales y menos integradoras de contenidos. Se complementan con los resultados obtenidos a partir de la investigación realizada en el marco de la tesis de Licenciatura en Tecnología Educativa: "Influencia de los juegos MMORPG en los procesos de toma de decisiones en niños preadolescentes estudiantes de la escuela Carmen Vera Arenas" desarrollada durante 2013, con estudiantes de 11 y 12 años en una escuela urbana de gestión estatal.

¿Es lo mismo usar videojuegos que Gamificar[2]?

Podría decirse que se puede usar un videojuego para desarrollar un tema de clase sin *gamificar* y que se puede *gamificar* un desarrollo didáctico sin usar ningún tipo de videojuego.

¿Cómo es esto? Es que *gamificar*, ludificar para los que lo prefieran, tiene que ver con aplicar algunas de las muchas características que en general tienen, más o menos, todos los juegos, tanto los de mesa, los videos o los que podamos practicar en el espacio con nuestro cuerpo y los de los demás. Implica a veces, valerse de una serie sencilla de reglas aceptadas por los usuarios, es decir de un contrato lúdico, u orientar la acción en función de una serie de metas, desafíos posibles que permitan obtener acreditaciones, niveles o premios, **o** reconocimiento **o** la satisfacción de alcanzar ciertos logros. Y siempre se vincula con las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en el porcentaje que cada situación requiera.

Así el objetivo es diferenciar los juegos de la *gamificación* para aportar elementos innovadores a los procesamientos didácticos extraídos u observados en recursos digitales tan cotidianos y motivadores para niños, jóvenes y adultos como son los videojuegos.

Queda claro entonces que **no es necesario** que el docente sea un *gamer*[3], **no es necesario** conocer tramas narrativas, tips y particularidades de los videojuegos más usa-

[2] Adaptación al español de Gamification, término que deriva de Game, juego en inglés

[3] Jugador de videojuegos

dos por nuestros estudiantes. Eso llevaría mucho tiempo porque es tan inabarcable el mundo y la industria del videojuego que seguramente haría abandonar a cualquier docente perdido entre medio de alguno de esos mundos virtuales antes de poder incorporar algún elemento a su clase de ciencias sociales.

En realidad es una cuestión de actitud. Porque sí es indispensable empezar a pensar la forma en la que les facilitaremos a nuestros estudiantes los contenidos de las ciencias sociales. Esta forma tiene algo de *game designer*[4] en tanto que, sin plantear las clases como una sesión de juego, se hace indispensable que el desarrollo didáctico los lleve a aprender con la misma sensación de fluir (Esnaola y Levis, 2010), con la inmersión que hace perder el sentido de tiempo y espacio, con la pasión con la que vemos a los alumnos mientras juegan estos juegos digitales.

Ahora bien, ante esta situación, se hace necesario buscar respuestas a algunas preguntas:

- ¿Qué pretendo lograr gamificando la enseñanza de las ciencias sociales?
- ¿Qué aprendizajes?
- ¿Qué ciudadano, qué sujeto social?

Conectadxs para comprometernos mejor

Si bien la *gamificación* puede aportar a la didáctica desde tantos lugares como propuestas puede hacer todo docente, en este caso se busca focalizar sólo en algunos aspectos que, desde ya, no son los únicos ni los principales.

El objetivo central siempre será la participación intensa en el proceso de alcanzar hábitos y metas. Sin embargo la intención no se limita a "hacerlo más entretenido", sino que busca potenciar los resultados a partir de proponer a los estudiantes la inmersión en una situación.

La intención última es darle una vuelta más a las posibilidades de ser un individuo conectado (Reig y Vilchez, 2013) e interconectado que claramente potencian las TIC: el compromiso, la participación dinámica y proactiva para lograr metas y conquistar desafíos.

En este caso se tomarán dos componentes que aunque presentados de forma diferente todas las veces están siempre presentes y son motor para el desarrollo de cualquier juego, además de vía y sostén durante éste: uno es ***el propósito épico*** y el otro es la ***trama social***.

Recordando a Jane Mc Gonigal en TED x Long Beach en 2010, recuperamos esta idea de que todos los juegos, no importa cuál sea el argumento, tienen un **propósito épico** es decir que buscan despertar en el jugador —de hecho lo consiguen—, sus deseos de lograr grandes empresas: desde rescatar a la princesa, ganar el Grand Prix , conformar el equipo de fútbol ganador célebre, hasta aniquilar a los zombies que nos invaden,

[4] Diseñador de juegos

derrotar y castigar a los cerditos que se robaron los huevos del nido o conformar una granja autosustentable. Quizás este sea el ingrediente más tentador, irresistible y, para algunos, adictivo, que tienen los videojuegos.

El otro aspecto que se nombra es el referido a la **trama social** que se conforma en los videojuegos. Ambos aspectos son complementarios ya que la actividad en solitario deja esa inmersión participativa característica a mitad de camino. El trabajo en equipo, la colaboración ocasional o sistemática forman parte esencial de los aportes que realiza la *gamificación* cuando invita a convertir en juego una actividad no lúdica y que parezca que no lo es.

Grandes misiones para futuros grandes ciudadanxs

Desde las clases que compartimos en nuestras aulas tratamos de dejar claro que los procesos sociales nunca se realizaron en solitario, que los actores sociales individuales, sin los colectivos, no hubieran llegado muy lejos. Los videojuegos con gran naturalidad, sin grandes gesticulaciones, les enseñan eso mismo a nuestros niños y jóvenes en la práctica de cualquiera de las misiones en las que se ven envueltos.

Estos propósitos épicos que se no se logran en solitario, sino perteneciendo a un tejido social, aunque sea para la ocasión, no son otra cosa que una de las dinámicas fundamentales de las personas sin importar la edad, la cultura, el género: la necesidad y el deseo de saberse capaz de logros, de obtener recompensas, de expresarse y de hacer grandes cosas. Así, la movilización del altruismo a partir de misiones, retos y desafíos para recibir más tarde recompensas y/o reconocimiento pueden ser estrategias que trabajen sobre la motivación y, sobre todo, el compromiso de nuestros estudiantes con su propio aprendizaje resolviendo, como dice Esnaola, “situaciones problemáticas en distintos contextos de complejidad creciente”. (2009: 11)

Estas misiones, minijuegos para “pequeños” objetivos, metas de aprendizaje, son retos que suman para completar “el gran juego” de las ciencias sociales. Misiones que permiten ejercer el error como herramienta y camino en el aprendizaje, lo que deriva en algunos aspectos fundamentales para el ciudadano del siglo XXI, al que se pretende acompañar desde la escuela en su construcción: la actitud de aprendizaje permanente, la metacognición de los propios aprendizajes, el trabajo colaborativo, la empatía “aumentar nuestra capacidad de percepción poniéndonos en los lugares de los otros, descentrarnos como lectores que observan el transcurrir de la historia para sumergirnos como actores implicados en la situación” (Esnaola y Levis, 2008: 58), la resiliencia y el abordaje integral.

Proponerles a los estudiantes de cualquier edad que se involucren y se comprometan con su propio aprendizaje a través de un **desarrollo didáctico gamificado** en el cual no pueden faltar motivaciones intrínsecas y extrínsecas cristalizadas en:

- una misión (dependiendo de la extensión en el tiempo y de la profundidad en los contenidos que se quiera lograr será una gran misión o sencillos retos),

- desafíos que inviten al trabajo colaborativo en lugar de la competencia,
- que en estos retos la línea de llegada o el nivel y/o premio alcanzado sea un recompensa,
- que esta recompensa posicione en un status construido a partir de valores compartidos, sobre la confianza, la igualdad de oportunidades, las posibilidades de expresión personal y los derechos para todxs,

... quizás la sociedad se convierta en la gran ganadora, la que se lleve el premio mayor y final en este “juego de aprender ciencias sociales”.

Si a través de la *gamificación* se aplican mecánicas y dinámicas de los videojuegos para diseñar la navegación por los contenidos curriculares de las ciencias sociales en busca de:

- potenciar sentimientos de pertenencia,
- fomentar la interacción a través de la cooperación en lugar de la competencia,
- desestructurar y horizontalizar las relaciones de poder que se pueden haber construido en un grupo de pares a partir del conocimiento del otro desde otra perspectiva,
- motivar para el aprendizaje conceptual
- y conferirle fluidez al proceso,

... entonces el aula se habrá sumergido en las aguas profundas de las habilidades sociales, relacionales e interpersonales.

Respondiendo a las preguntas planteadas al comienzo de este trabajo, se puede decir que gamificando la enseñanza de las ciencias sociales se pretende no sólo motivar sino comprometer con el propio aprendizaje, se busca transcender los resultados en el aula a partir de una mirada desde todos los ángulos posibles para realizar un abordaje integral, en el cual no perdemos de vista ese fin último, que tiene que ver con el ciudadano que queremos acompañar en su construcción. Un sujeto social capaz de valorar el error como herramienta de aprendizaje, sin miedo, culpa o castigo por volver a intentarlo, que prefiere trabajar con otros porque reconoce su identidad en la trama social a la que pertenece y espera con naturalidad el próximo desafío para pasar de nivel.

Conclusión: game over[5] para seguir jugando

A modo de conclusión, se puede decir que la *gamificación* puede aportar a las ciencias sociales como a todas las disciplinas presentes en las aulas, valiosas herramientas a partir de las dinámicas y mecánicas propias de los videojuegos y que permiten convertir un desarrollo didáctico en un juego sin que sea un juego. Estos aportes transcien-

[5] Término usado en general en los videojuegos cuando el juego termina.

den y superan la motivación del estudiante para llegar al compromiso profundo con sus propios aprendizajes.

Este compromiso llevado adelante a través de misiones, retos, desafíos altruistas, en síntesis propósitos épicos, que les permiten a los estudiantes alcanzar recompensas, niveles y/ premios pero nunca en solitario, sino siempre potenciando el valor del trabajo en equipo y el tejido de una trama social que permita llegar a los mismos, puede, por esto, aportar valiosas consecuencias sociales no previstas en la intención inicial de aplicación pero que forman parte del repertorio del mundo del juego en general: mejoras en las habilidades sociales, relacionales e interpersonales.

Referencias bibliográficas

Esnaola, G. y Levis, D. (2010). Videojuegos en redes sociales: aprender desde experiencias óptimas. [En línea] *Comunicación,* 7 (1), 265-279. Accesible en: http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a18_Videojuegos_en_redes_sociales_aprender_desde_experiencias_optimas.pdf

Esnaola G. (2009). Videojuegos “Teaching tech”: pedagogos de la convergencia global. La docilización del pensamiento a través del macrodiscurso cultural y la convergencia tecnológica. [En línea] *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 10, 112-133. Accesible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/MONOGRAFICO_CONVERGENCIA_TECNOLOGICA.pdf

Esnaola G., Levis, D. (2008). La narrativa de los videojuegos: un espacio cultural de aprendizaje emocional. [En línea] *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* 9 (3) 48-68. Accesible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/MONOGRAFICO_VIDEOJUEGOS.pdf

Mc Gonigal, J. (2010). *Los juegos online pueden crear un mundo mejor.* Caifornia:TED Consultado el 10 de enero de 2014, en:http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world.html

Reig D., Vilchez, L. (2013). *Jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas.* Madrid: Fundación Telefónica

Spíndola, F. (2012). *Enseñar física usando el videojuego AngryBirds,* Disponible en:http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=112958&cat=ed_not_cat_educ_tic

EDUCACIÓN PARA UN PUEBLO EN RESISTENCIA. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS ZAPATISTAS (CHIAPAS, MÉXICO)

Francisco Javier Dosil Mancilla

María de Jesús Guzmán Sereno

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)

Introducción

Toda experiencia —también la educativa— pierde y gana algo importante cuando se somete a reflexión. Tal sucede, de manera particularmente acusada, cuando intentamos dar cuenta de nuestras vivencias en las escuelas zapatistas[1]. Hay un fondo impenetrable en esta apuesta educativa que actúa como espejo sobre el que resulta imposible no proyectarse. El límite entre el afuera y el adentro se pierde, o quizá nunca existió (como observan los propios zapatistas con la metáfora del caracol, cuya concha en espiral es una bella expresión popular de la banda de Moebius), porque el mismo acercamiento a estas prácticas alternativas son la expresión de un malestar que pone en movimiento nuestra búsqueda de otras experiencias educativas.

Podemos razonar esta impresión especular aduciendo que la educación zapatista es la expresión de una cultura radicalmente distinta a la nuestra. Los zapatistas, como indígenas que son, hablan desde otro lugar, con un lenguaje a menudo intraducible. Tal intraducibilidad no es un tópico ni un asunto menor. Como ha observado Bolívar

[1] En agosto de 2013 tuvimos la oportunidad de integrarnos a las escuelas zapatistas del Caracol Oventic, en los Altos de Chiapas. Además, desde hace varios años realizamos trabajo de campo en diversas escuelas indígenas de México que comparten muchos principios con el zapatismo.

Echeverría, la realidad zapatista, sin dejar de ser moderna, no pasa por la lógica capitalista; viven en lo que este filósofo ha llamado una "modernidad alternativa" (Echevarría, 2004). En consecuencia, los indígenas zapatistas no comparten con nosotros el significado de ciertas nociones tan esenciales en la construcción de la realidad como, por ejemplo, tiempo, espacio o colectividad. El tiempo de los indígenas no es lineal sino cíclico, muy cercano al *kairós* de los griegos (el tiempo de las oportunidades), en oposición al tiempo *cronos* de Occidente, que es un tiempo cuantificable (Marramao, 2008). Además, los indígenas no perciben el espacio como un escenario inerte, sino como un espacio hodológico (del gr. *hodos*, camino), en el sentido de Kurt Lewin y Gilles Deleuze: un lugar vivo que se reinventa cada día, una cartografía de la posibilidad que puede transitarse de múltiples maneras porque no es ajena al deseo ni a las experiencias personales (Deleuze, 2009). En cuanto al "nosotros" indígena, de imposible traducción (se conjugaría en primera persona de singular), define un tejido comunitario que da soporte a las experiencias y que asume desde lo colectivo la responsabilidad del otro (en tolojabal, por ejemplo, se diría: "uno de nosotros cometimos un delito") (Lenkersdorf, 2005). Tal percepción del "nosotros" apunta a un pensamiento que presenta similitudes en Occidente con la filosofía de Emmanuel Levinas y que invita a hacerse cargo del otro ajeno.

Así pues, se podría argumentar que este fondo impenetrable y especular constituye un punto ciego generado por la diferencia cultural. Pero hay también otra explicación, no necesariamente incompatible, según la cual este pozo enigmático (libre de simbolización) constituye una característica de la cultura indígena zapatista. Dicho de otro modo, no se trataría de un efecto óptico accidental, provocado por un cambio de lente, sino de un elemento sustancial que atraviesa su cultura y su educación. En Occidente ha calado la idea de que el acto de conocer lleva implícita una profanación: hay un culto a la hipercrítica, el análisis, la deconstrucción, el cuestionamiento, la duda metódica... (Agamben, 2006). Como trasfondo late la convicción de que es posible forzar lo enigmático para desplegarlo en una narrativa comprensible, es decir, para apoderarse de su secreto. Los indígenas chiapanecos tienen otra forma de acercarse a lo arcano: lo merodean sin sentir la necesidad de descifrarlo. Se trata de una aproximación poética a la realidad, que acaricia los tejidos simbólicos y respeta sus lagunas carentes de significados, sin demandar un ejercicio de sobreinterpretación. Se advertirá que estas dos formas de situarse ante el saber guardan correlato con dos maneras distintas de investir al sujeto: en un caso, el sujeto se configura como sujeto cognoscente (el cogito cartesiano); en el otro, como sujeto deseante (el *objeto a* lacaniano).

Una educación no pedagógica

Esta introducción tiene como propósito dejar claro que no pretendemos ofrecer una descripción de las escuelas zapatistas, sino dejarnos atravesar por nuestras experiencias en estas escuelas para explorar una educación alternativa en nuestro contexto social y cultural. Es decir, tratamos de aprender de la realidad zapatista, para lo cual resulta inevitable traducir estas experiencias a nuestro lenguaje. Se trata, en definiti-

va, de favorecer un mestizaje cultural, como llevan haciendo los indígenas desde hace cinco siglos. Los propios zapatistas han hecho, a través de numerosos comunicados, un notable esfuerzo por explicar su proyecto político-educativo en términos comprensibles para Occidente, y han bautizado expresiones como “mandar obedeciendo”, “servir y no servirse”, “un mundo donde quepan muchos mundos”, etc., que con aparente sencillez tienden puentes para facilitar el diálogo intercultural. Con todo, no se debe olvidar que con estas manifestaciones, los zapatistas nunca han pretendido ofrecer una radiografía de sus prácticas político-educativas ni mucho menos agotar sus interpretaciones; se trata más bien de una puerta de entrada a su realidad, una invitacion a pensarnos juntos.

La principal lectura que desde Occidente se ha hecho de la educación zapatista la enmarca dentro de la pedagogía crítica (Torres Rojas, 2012). Sin duda hay una similitud entre ambos proyectos, no tanto porque la educación zapatista se nutra del pensamiento de Paulo Freire, sino porque ambos surgen de la educación popular. Está además la necesidad de los zapatistas de fomentar una conciencia crítica, ya que —no hay que olvidarlo— son el principal objetivo de grupos paramilitares y de terratenientes, y no cuentan con ningún apoyo del gobierno. Los zapatistas conforman un pueblo en resistencia, que ha logrado una autonomía *de facto* y que sostiene una democracia radical, en la cual las decisiones se toman siempre en las asambleas. Son muy conscientes de las prácticas que emplean sus enemigos para desestabilizarlos, aun de las más sutiles, y en las escuelas se hace hincapié en el aprendizaje del castellano (“para evitar que nos engañen”) así como en sus derechos agrarios, indígenas y civiles. Con todo, se puede decir que este discurso crítico y emancipatorio es inherente a la resistencia zapatista. Está ya integrado en su vida cotidiana, se construye y reafirma en las continuas asambleas (a las que asisten también los niños), en el seno de las familias, en el trabajo colectivo en el campo, en los murales que adornan los espacios comunes, etc., de tal modo que la escuela, en este sentido, no cumple una función específica. Habrá que decir, además, que esta posición crítica está lejos de plasmarse en un discurso de reacción, sino que apunta a sostener su autonomía y a explorar las posibilidades que ésta ofrece. Dicho de otro modo, el discurso zapatista no transmite una lectura pesimista del mundo, ni alimenta rencores o deseos de venganza, sino que pone su acento en una realidad abierta que invita a la acción. Está plenamente instalado en el lenguaje de la posibilidad, que es —en opinión de Henry Giroux, que compartimos— la dimensión social que menos ha sabido explorar la pedagogía crítica (Giroux, 2001). En las escuelas zapatistas, y en general en sus comunidades, prevalece la alegría; esta es la impresión que se impone a cualquier razonamiento ulterior.

“No se necesita saber mucho para el autogobierno, sólo tener claras nuestras necesidades”, observó en una asamblea un joven zapatista. Las mismas comunidades son registro de estas necesidades, las llevan inscritas en el cuerpo de su historia pues son la base de su supervivencia tras medio milenio de marginación. El desafío radica en dar el paso del registro de la necesidad al del deseo, representado en los zapatistas por el autogobierno. ¿Cómo transformar la urgencia de la inmediatez en lenguaje de la

posibilidad? El primero de enero de 1994, día en que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se alzó en armas, constituye ese punto de inflexión. Un puñado de indígenas mal armados y con escasa instrucción militar, desesperados por las consecuencias que tendría en su paupérrima economía la firma del Tratado de Libre Comercio, decidieron dar ese salto de registro y comparecer como sujetos de su propia historia. Hoy sabemos que esta insurgencia estuvo precedida por una década de trabajo de refuerzo del tejido simbólico de las comunidades, y que el ejército zapatista cumplió con una demanda que surgió del mismo pueblo. Al alzar su voz, por tantos siglos silenciada, los indígenas zapatistas hacían su *pase al acto* y se instalaban en el dominio del deseo.

En el mismo año se empezó a trabajar en la construcción de las primeras escuelas zapatistas de Primaria y, en menos de un lustro, los 38 municipios rebeldes (MAREZ) contaban ya con sus propios espacios educativos. En 1999 se construyó en los Altos de Chiapas, en el actual Caracol Oventic, la primera Secundaria, cuyo nombre no podría resultar más expresivo: Primero de Enero (Baronnet, 2011). En todos estos años, el número de escuelas zapatistas no ha dejado de crecer y en nuestros días supera el medio millar. Además, en agosto de 2003 surgieron los Caracoles, la más sublime expresión de la autonomía zapatista, que cuentan con hospitales, laboratorios de investigación agroecológica, servicios de difusión de información, bancos populares y numerosas cooperativas productivas. Los Caracoles (cinco en la actualidad) son la manifestación de las potencias de la educación zapatista desplegadas sobre el tejido comunitario, y son también un nuevo motor educativo al permitir la fijación de las escuelas a una realidad que plasma en acciones concretas los deseos de las comunidades.

La relevancia que tuvieron las escuelas en el proyecto zapatista, desde el primer momento —en pleno enfrentamiento armado—, puede atribuirse a que no era posible seguir confiando la educación a las escuelas oficiales, siendo éstas las portadoras de una bandera ideológica que había consentido —cuando no favorecido— la marginación de los pueblos indígenas. En estas circunstancias resultaba necesario atender con cierta urgencia el aprendizaje de los más jóvenes, con un proyecto educativo que respetara la cultura propia y respondiera a las demandas de las comunidades. Esta educación rebelde no se generó desde arriba, a partir de modelos pedagógicos y con la venia de especialistas (aunque no dejaran de contar con la complicidad de algunos educadores comprometidos), sino desde abajo, como reza el manifiesto zapatista. Dicho de otro modo, fueron las mismas comunidades las que asumieron la responsabilidad de educar, a partir de un saber ancestral (acompañar a los más pequeños en su proceso de crecimiento) cuyo soporte, más que en los padres o en las familias, se encuentra en el tejido comunitario. Convendrá observar que en los pueblos indígenas (y en muchos espacios rurales), más allá de la instrucción que ofrece la escuela oficial, la comunidad sigue desempeñando un papel fundamental en la educación no formal de los jóvenes. “La educación no es una escuela —dicen los zapatistas—, no es un libro, no es un maestro. La educación es la comunidad” (Torres, 2012).

Las escuelas rebeldes constituyen la expresión de ese lenguaje de la posibilidad con el que los zapatistas escriben su realidad desde el primero de enero: simbolizan su pase

al acto. Pueden interpretarse como un broche que sirve de cierre a múltiples eslabones que, de este modo, quedan ligados en una sola cadena sintagmática (nudo borromeo). Entre estos eslabones se encuentran: la tradición maya, un referente decisivo que cobra valor y se reinventa con la insurgencia; el mismo levantamiento armado; los grupos sociales que simpatizan con el zapatismo y lo transponen a otros contextos sociales; los derechos humanos, que introducen nuevos horizontes de lucha, como la igualdad de género (la Ley Revolucionaria de la Mujer Indígena); diversas alternativas educativas puestas en marcha en otros rincones del planeta, etc. Esta cadena sintagmática configura el itinerario particular de los zapatistas —su gramática del deseo—, cuya integridad queda en buena medida asegurada por las escuelas.

Una historia con sujeto

La historia constituye un dispositivo decisivo en la educación zapatista. En las escuelas está presente en todo el currículum (que ellos llaman “guía”), y se hace explícita en dos materias (para ellos “áreas”) que cursan a lo largo de la primaria y la secundaria: ciencias sociales y humanismo. En esta última se estudia la historia y la filosofía de su lucha (abordan la insurgencia, los Acuerdos de San Andrés, el ataque político del Estado, la guerra de “baja intensidad”, etc.). Recurren a materiales didácticos diversos: dan mucha importancia a la historia oral (testimonios de los ancianos) pero también emplean libros (entre otros, Qué peleó Zapata y Lum, la tierra es de quien la trabaja) y ocasionalmente se apoyan en los manuales escolares oficiales (Baronnet, 2012). Algunas comunidades (niños y adultos) han dado el paso de elaborar sus propios cuadernos. Sin quitarles valor a estas prácticas, en estas apretadas páginas no vamos a detenernos en ellas, porque en realidad los significados históricos se están construyendo por otra vía, lo cual explica, por ejemplo, que en el fondo no tengan especial relevancia el modelo pedagógico, la pericia del maestro, los recursos didácticos ni los contenidos que se enseñan en el aula.

Digámoslo brevemente: para los zapatistas, la historia constituye la gramática del deseo de la comunidad. Su narrativa no apunta hacia el pasado; ni siquiera obedece a lo lógica de los tres registros del tiempo (pasado, presente, futuro), cuya evidencia ya San Agustín puso en duda y que autores más recientes han considerado intrínsecos de la cultura occidental (Jullien, 2005; Hartog, 2007). Para adentrarnos en la enseñanza de la historia de los zapatistas, nos será más útil el marco postestructuralista (de ahí las alusiones en la introducción a algunos de sus representantes), es decir, habrá que situar la historia en el dominio del lenguaje. Un lenguaje que se mantiene abierto a la posibilidad y que interpela a un sujeto de la enunciación. Véamoslo con mayor detalle.

Para las comunidades indígenas, la historia no remite a un pasado acabado, sino a una memoria que sigue teniendo presencia en la actualidad. Está al servicio de la vida, en el mismo sentido que reclamaba Nietszche en su II Intempestiva: “La Historia pertenece, sobre todo, al que quiere actuar, al poderoso, a aquel que mantiene una gran lucha y necesita modelos, maestros o consuelo” (Nietzsche, 1999). La narrativa histórica ofrece a los zapatistas un soporte simbólico para poder explorar la vida con liber-

tad, sin agotarla en fijaciones deterministas o evasiones fantasiosas. Se fundamenta en una lógica del retorno, como ha escrito el filósofo Jean-Luc Nancy, que "corrige y experimenta la historia en un mismo movimiento", y que instaura la "presencia del sentido [que] abre instantáneamente la perspectiva indefinida o infinita de su proyección en otra parte" (Nancy, 2003). Puede interpretarse como las piedras de un río cuya función consiste en permitir alcanzar la otra orilla; su pertinencia debe medirse por su capacidad para conseguir este objetivo. Lo que circula por esta "fila de piedras" o cadena sintagmática es el deseo del sujeto. Un deseo que, no hay que olvidarlo, siempre requiere de un Otro que actúe como soporte del mismo (Lacan, 2010). Ese Otro no es sino la comunidad, que comparece ante esta demanda del sujeto ofreciendo su tejido simbólico, pero sin agotar las posibilidades de significación. Hay un "no todo" inherente al lenguaje (y a la narrativa histórica) que la comunidad sabe merodear de una manera poética. Dicho de otro modo, la comunidad ofrece un acompañamiento tan constante como respetuoso con el deseo de los niños.

Para que tal dispositivo funcione, resulta necesario que la escuela esté permeada por la comunidad, es decir, se constituya como "institución estallada", término acuñado por Maud Mannoni (1973) y que puede aplicarse con todo rigor a las escuelas zapatistas. Las manifestaciones de estas grietas libres de significantes, derivadas de tal estallamiento, son constantes en las escuelas rebeldes. El mismo educador, que comparece ante los niños no como maestro o docente, sino como "promotor", es la voz de la comunidad en las aulas. Son jóvenes (unos veinte años de edad) que crecieron en la insurgencia, se formaron en las secundarias zapatistas, fueron escogidos en la asamblea y no reciben ningún salario. Ejercen su función educativa durante unos pocos años, tras los cuales se desempeñan como promotores en otras áreas (agroecología, sanidad, cooperativas productivas, etc.) o asumen algún cargo en la Junta de Buen Gobierno. El espacio y el tiempo escolares también presentan una continuidad con los espacios y los tiempos de las comunidades. Las aulas son espacios comunitarios que se emplean para múltiples actividades y en los que suelen celebrarse las asambleas. El calendario y el horario escolares se adaptan a las exigencias del campo, para que los niños puedan acompañar a sus familias en las labores agrarias. Podríamos decir que las escuelas laten al ritmo de las comunidades, asumen sus necesidades como propias y favorecen el deslizamiento de los deseos de los niños por los intersticios de lo posible.

A modo de conclusión

Las escuelas zapatistas son los lugares donde la comunidad se piensa a sí misma y donde los niños van situando su deseo. En ellas se cataliza el proceso social que permite el salto del registro de la necesidad al de la posibilidad. Este salto o pase al acto consiste finalmente en una atribución subjetiva, es decir, en ayudar al niño a decir lo que desea (Miller, 2003). Este desplazamiento del dicho al decir constituye una transposición didáctica que favorece la emergencia de un sujeto que se reconoce ya como sujeto de su historia. En otras palabras: esta transposición, en la que interviene toda

la comunidad, supone una transformación de la historia científica o académica (que presenta un sujeto forcluido) en historia materna (con un sujeto que habla en nombre propio).

Esta forma de contemplar la transposición constituye, en nuestra opinión, una aportación notable de la educación indígena a la didáctica de la historia. Para los zapatistas, la escuela constituye un dispositivo (no el único) que sostiene y refuerza la vida comunitaria, al facilitar la vascularización de su tejido simbólico. Es un lugar donde se construye comunidad, donde la comunidad se piensa como un nosotros y donde se decide cómo vivir en función de una memoria viva, unas posibilidades y unos deseos particulares y colectivos. En este sentido, la historia desempeña un papel decisivo, más como el libro de arena de Borges que como catálogo de sucesos. No constituye un lastre que los fija en el pasado, sino que define un escenario propio y dinámico que les permite apropiarse, sin renunciar a la tradición, de nuevos saberes y valores.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene.* Valencia: Pre-Textos.

Baronnet, B. (2011). Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la Selva Tseltal. En: B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholks (Coords.), *Luchas 'muy otras': zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 195-235). México: UAM-Xochimilco, CIESAS y UNACH.

Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva Lacandona.* Quito: Abya-Yala.

Deleuze, G. (2009). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.

Echevarría, B. (2004). Chiapas y la Conquista Inconclusa. En: C. A. Aguirre Rojas (Coord.), *Chiapas en perspectiva histórica* (pp. 99-119). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad.* México: Universidad Iberoamericana.

Jullien, F. (2005). *Del tiempo. Elementos de una filosofía del vivir.* Madrid: Arena.

Lacan, J. (2010). *El Seminario XI.* México: Paidós.

Mannoni, M. (1973). *Éducation* impossible. París: Seuil.

Marramao, G. (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno.* Barcelona: Gedisa.

Miller, J. A. (2003). *Introducción al método psicoanalítico.* Buenos Aires: Paidós.

Nancy, J.-L. (2003). *El olvido de la filosofía.* Madrid: Arena Libros.

Nietzsche, F. (1999). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida (II Intempestiva)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Torres Rojas, I. (2012). La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas. *Revista Divergencia,* 2(1), 135-160.

EL TRABAJO COOPERATIVO E INTERACTIVO COMO INSTRUMENTO DE MEJORA DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA ESO

Montserrat Yuste Munté
Montserrat Oller Freixa
Universitat Autònoma de Barcelona

Contextualización

La comunicación que presentamos muestra el planteamiento, estructura y resultados de una investigación que ha tenido como eje central el análisis de la metodología de trabajo cooperativo e interactivo como instrumento de mejora del aprendizaje de la historia, así como del desarrollo de la competencia social y ciudadana de los alumnos de secundaria. Esta investigación se enmarca en el Máster oficial de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte impartido por el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Objetivos o propósitos de nuestra investigación

Esta investigación parte de las siguientes hipótesis: a) La enseñanza actual de la materia de historia es percibida por los estudiantes de secundaria como una enseñanza aburrida y lejana, hecho que provoca que decrezca su interés por aprender, lo que se podría llamar "una pérdida de sentido" que disminuye el aprendizaje y la capacidad de conectar estos conocimientos con su realidad y b) El modelo de enseñanza-apren-

dizaje tradicional de tipo transmisivo dificulta el desarrollo de las actitudes relacionadas con la competencia social y ciudadana de los alumnos como son: la capacidad de diálogo, de saber escuchar, de solidaridad, de participación y de empatía hacia los compañeros.

Nos planteamos los siguientes objetivos: 1) Valorar si el trabajo cooperativo e interactivo facilita los aprendizajes de los alumnos de secundaria en materia de historia; 2) Averiguar si el trabajo cooperativo facilita el desarrollo de la competencia social y ciudadana de los alumnos y 3) Comparar / contrastar modelos de trabajo en el aula y analizar cómo se generan actitudes activas en el logro de la competencia social y ciudadana.

Marco teórico

El corpus teórico en el que enmarcamos nuestro análisis se centró fundamentalmente en los puntos que describimos a continuación.

El primer punto fue un breve análisis del modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales que la literatura científica identificaba como predominante en las actuales aulas de secundaria catalanas, que resultó ser el modelo de escuela tradicional, caracterizado por ser de tipo individual, conductista y por tener un currículum de tipo técnico, donde el papel del profesor es el de exponer los conceptos para que los alumnos los memoricen mecánicamente. Se trata de un modelo de enseñanza que va en detrimento de la memorización comprensiva, la reflexión y la creatividad (Aubert et al., 2008; Johnson y Johnson, 1999; Mira y Villanueva, 2001; Monereo y Durán, 2002; Pagès, 1994). Esta concepción ha tenido consecuencias negativas tanto para el profesorado como para el alumnado. Por un lado, tal y como muestran Duran y Blanch (2008), el profesorado experimenta una limitación de la fuente de ayudas disponibles en el aula —cada vez más numerosa y heterogénea— así como una sensación de soledad producida por creerse el único responsable de los aprendizajes de los alumnos. Por otra parte, los alumnos experimentan una pérdida de sentido que en el campo del aprendizaje de la historia puede acabar produciendo una percepción de la materia como algo aburrido y lejano y, al mismo tiempo, un mal desarrollo de la competencia social y ciudadana (Aubert et al., 2008).

El segundo punto se centró en el análisis del currículum de Ciencias Sociales en la ESO y en especial a la competencia social y ciudadana. Tal y como indica el Decreto de Educación (Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya, 2007), la competencia social y ciudadana es la que hace posible comprender la realidad social en la que se vive, ejercer una ciudadanía democrática y contribuir a la mejora de esta sociedad. Teniendo en cuenta que esta competencia se forma en el proceso de comunicación con las otras personas y con el medio social, las estrategias metodológicas que parecen más adecuadas son las que se basan en la participación, la interacción y la cooperación con los demás. Estas estrategias serán las que facilitarán una construcción compartida del conocimiento (Canals, 2008, 2009; Santisteban, 2009).

El último punto de nuestro análisis teórico se centró en la metodología de aprendizaje cooperativo, que es la que los referentes teóricos muestran como la metodología de aprendizaje idónea para favorecer el razonamiento y el pensamiento crítico (Johnson y Johnson, 1999). El aprendizaje cooperativo es el uso pedagógico de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su aprendizaje y el de los demás compañeros. El trabajo se realiza a partir de la discusión de materiales, de la realización de las actividades, de escuchar las explicaciones de los compañeros y de la ayuda y el apoyo mutuo (Johnson y Johnson, 1999). El trabajo cooperativo se organiza partiendo del principio de que el aprendizaje individual será fruto del aprendizaje del conjunto (Echeita, 1995). Al mismo tiempo, el alumnado podrá aprender otros contenidos tan importantes como la capacidad de cooperación y el respeto hacia los compañeros (Johnson et al., 1999). Vemos pues que los resultados de la aplicación de esta metodología son positivos tanto a nivel conceptual e instrumental como actitudinal.

Otras estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo interactivo que la literatura científica consultada ha indicado como estrategias de éxito que mejoran el aprendizaje instrumental y la convivencia son los Grupos Interactivos (INCLUD-ED Consortium, 2009; Valls y Kyriakides, 2013). Estos son una forma de organización del aula en la que los alumnos se agrupan de manera heterogénea —en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc.— y en el que cada grupo realiza una actividad concreta ayudado por una persona adulta voluntaria. Este tipo de organización también potencia el hábito de ayuda y colaboración mutua, al mismo tiempo que fomenta la mejora de las competencias básicas (Foncillas et al., 2012; V.V.A.A., 2011).

Metodología

La investigación que llevamos a cabo se enmarcó en el paradigma sociocrítico, puesto que su principal objetivo no era únicamente la observación y la comprensión de la realidad estudiada sino también su transformación (Armento, 1991).

La recogida de los datos necesarios para la investigación se llevó a cabo en el aula de ciencias sociales de dos cursos de 1º de ESO, con alumnos de entre 12 y 14 años, mientras trabajaban un tema de historia.

La recogida de datos se llevó a cabo en 5 fases, y se aplicaron las siguientes técnicas: la observación, el cuestionario y la entrevista, además de la elaboración de un dosier de actividades y una actividad de síntesis.

Análisis y resultados

La aplicación de las técnicas expuestas nos permitió la recogida de datos que habrían de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

El análisis de la observación previa de cómo se impartían habitualmente las clases en ambos grupos (el grupo 1.1, que trabajaría individualmente y del grupo 1.2, que trabajaría cooperativa e interactivamente) nos permitió comprobar lo que la literatura

científica ya apuntaba: los alumnos trabajaban habitualmente de manera individual; el profesor impartía la clase de manera magistral y los alumnos no intervenían a menos que el profesor les preguntara.

El análisis del cuestionario inicial —que constaba de tres partes: I. Datos personales, II. La clase de Historia y III. Conocimientos previos sobre el tema "El Imperio Romano"— nos dio las siguientes respuestas: en relación al tipo de alumnado de cada grupo, los datos confirmaron que ambos grupos eran heterogéneos en cuanto a sexo y país de nacimiento y homogéneos en cuanto a la edad y nivel de aprendizaje. Esto garantizaba la riqueza de las interacciones y también que ambos grupos partieran del mismo punto. En lo referente a las motivaciones de los alumnos en relación a la materia de historia y a la metodología mediante la cual era impartida en sus aulas, un 70% del grupo 1.1 contestó que si les gustaba la materia, cifra que se reducía a la mitad —solo un 38%— cuando se preguntaba a los del grupo 1.2. La respuesta mayoritaria de los alumnos que les gustaba era porqué les interesaba el pasado. A los que no les gustaba, era porque la encontraban aburrida. Cuando se les preguntaba sobre cómo era impartida habitualmente la clase, los datos recogidos indicaban que el profesor casi siempre seguía el libro de texto, pocas veces utilizaba otros materiales -como otros libros, vídeos o mapas-, solía hacer participar a los alumnos en clase y prácticamente nunca los hacía trabajar en grupo. En cuanto a los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema que posteriormente trabajaríamos en clase —individualmente el grupo 1.1 y cooperativa e interactivamente el grupo 1.2—, que era el tema del "Imperio Romano", lo que los datos nos revelaron fue que la mayoría tenía un conocimiento sobre hechos puntuales y anecdóticos del tema. Comprobamos también que ambos grupos partían de índices de conocimientos previos muy parecidos.

A partir del análisis del *Dosier de Actividades sobre el Imperio Romano* detectamos que en el aula donde se trabajaba de forma individual el porcentaje de alumnado que no contestaba era más elevando que en el caso del aula en la que el alumnado trabajaba en grupo. También se observó que el número de respuestas correctas era más alto en el alumnado que trabaja individualmente, pero también era mayor el número de respuestas incorrectas. En cuanto al grupo que trabajaba cooperativamente, bajaba el índice de respuestas, pero también el de respuestas incorrectas. Esto indicaba que el margen de error era menor cuando trabajan en grupo, que si lo hacía de forma individual. En cuanto a los resultados de aquellas actividades en las que los alumnos tenían que relacionar conceptos, vimos que el grupo que trabajaba cooperativamente alcanzaba unos mejores resultados en comparación al grupo que trabajaba individualmente.

En cuanto a las observaciones realizadas durante las sesiones de trabajo, constatamos que al grupo 1.2 le costaba mucho trabajar en equipo. En cuanto al nivel de desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la implementación de una u otra metodología, el análisis de los datos recogidos nos indicaba claramente que el grupo 1.1 no tuvo la posibilidad de desarrollar aquellas actitudes relacionadas con esta competencia, mientras que el grupo 1.2 si las desarrolló.

Los datos obtenidos del análisis de la actividad de síntesis indicaban que el mayor número de alumnos que realizaron la tarea asignada, que expusieron en mayor grado lo que habían aprendido sobre los griegos y los romanos, que relacionaban el tema con el anterior, que mostraban un mayor grado de empatía así como una mayor capacidad argumentativa fueron los alumnos que habían trabajado de forma cooperativa.

Y concluyendo el análisis, los datos obtenidos de las entrevistas —una llevada a cabo con 4 alumnos y alumnas del grupo 1.1 y otra llevada a cabo con 4 alumnos y alumnas del grupo 1.2— nos mostraron que aquellos que habían trabajado cooperativamente estaban más activos respondiendo que los que habían trabajado individualmente. También mostraron una gran diferencia de percepción sobre la materia de historia entre el grupo 1.1 y el grupo 1.2. Mientras los del grupo que había trabajado individualmente —grupo 1.1- no veían sentido más allá de aprobar los exámenes, los que habían trabajado cooperativamente -grupo 1.2— si veían la relación entre el pasado con el presente y el futuro.

Conclusiones

Las conclusiones respecto a la pregunta de investigación, que planteaba si el trabajo cooperativo e interactivo facilitaba el aprendizaje de la materia de historia así como el desarrollo de la competencia ciudadana fue que sí, que los facilita.

La principal conclusión respecto a las hipótesis fue la comprobación de que los alumnos que trabajaron interactivamente no sufrieron una pérdida de sentido hacia el aprendizaje de la materia de historia, a diferencia de los alumnos que trabajaron individualmente, que si la sufrieron.

Las conclusiones respecto a los objetivos fueron, por un lado, la confirmación de que el trabajo cooperativo e interactivo facilita los aprendizajes de los alumnos en materia de historia, puesto que los alumnos que mostraron un mayor grado de conocimientos fueron los que trabajaron cooperativamente e interactivamente. También la confirmación de que el trabajo cooperativo facilita el desarrollo de la competencia social y ciudadana de los alumnos como son: la capacidad de diálogo, de saber escuchar, de solidaridad, de participación y de empatía hacia los compañeros, capacidades que se activaban cuando trabajaban cooperativamente. Por último, la constatación de que el trabajo cooperativo e interactivo genera actitudes activas en el logro de la competencia social y ciudadana en mayor grado que el trabajo individual. Los alumnos que trabajaban cooperativamente e interactivamente multiplicaban —a partir del diálogo y la participación— las conexiones entre la materia de historia y su realidad, logrando así un mayor nivel de comprensión tanto del pasado como del su presente. Al mismo tiempo activaban también la solidaridad y la empatía entre ellos, mientras que los alumnos que trabajaban solos no activaban ninguna de estas capacidades.

Las conclusiones sobre el marco teórico: 1) En lo referente al análisis del modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales que la literatura científica identifica como predominante, que es el modelo de escuela tradicional, los datos recogidos indican

que este es el mismo modelo que se sigue en el instituto en el que hemos trabajado. El profesor hacía las clases siguiendo casi exclusivamente el libro de texto y el papel básico del alumno era el de escuchar. 2) En cuanto al currículo de ciencias sociales en la ESO y la competencia social y ciudadana, los datos extraídos indicaban que el modelo de enseñanza-aprendizaje aplicado en las aulas analizadas no facilitaba el desarrollo de esta competencia. Los alumnos raramente realizaban un trabajo que fuera de tipo cooperativo y que fomentara el diálogo con el profesor y entre ellos. 3) En cuanto a las bases teóricas sobre el aprendizaje cooperativo, en el desarrollo de nuestro trabajo de campo tuvimos en cuenta los elementos que la literatura científica consultada nos indicaba que había que tener presentes cuando se propone aplicar la metodología cooperativa en una aula. Así pues organizamos a los alumnos en grupos mayoritariamente de 4 miembros cada uno, escogidos al azar y organizados espacialmente de tal manera que pudieran trabajar cara a cara. También aplicamos los elementos que los referentes teóricos nos indicaban como necesarios para que el aprendizaje cooperativo funcionara. Pero lo que observamos era que no todos los alumnos estaban dispuestos a trabajar en grupo, puesto que les faltaba la dinámica. También pudimos observar que les preocupaba mucho más como se evaluaría que si aprendían o no. Así pues la conclusión a la que llegamos es que hace falta un uso continuado de estos métodos cooperativos para que funcionen correctamente.

Las conclusiones sobre el marco metodológico: 1) En cuanto al tipo de investigación, la conclusión que alcanzamos tras la recogida y análisis de los datos fue que el paradigma sociocrítico en el que enmarcábamos nuestra investigación fue el más adecuado. Este fue el que nos permitió ir más allá de la simple observación y nos brindó la posibilidad de poder reflexionar "con" y "para " los alumnos con los que trabajamos sobre su proceso de aprendizaje. Los datos obtenidos podrían ser un primer paso hacia la transformación de la práctica educativa, que es una de las finalidades de la Didáctica de las Ciencias Sociales. 2) En cuanto a la muestra elegida para llevar a cabo la recogida de datos, la conclusión a la que llegamos fue que esta reunía las características necesarias para llevar a cabo la comparativa entre la metodología individual y cooperativa que buscábamos. 3) En cuanto a los instrumentos de investigación necesarios para llevar a cabo la recogida de datos, llegamos a la conclusión de que aunque las técnicas fueron las acertadas, recogimos más datos de los necesarios, hecho que retrasó el análisis y dispersó en algunos momentos el objetivo de nuestra investigación. 4) En cuanto a la temporización del trabajo de campo, una vez llevado a cabo este trabajo y recogidos todos los datos llegamos a la conclusión de que fue una temporización adecuada.

Aportaciones y sugerencias de esta investigación

Con esta investigación hemos podido constatar que aquellas prácticas que la literatura científica identifica como prácticas que mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje de la materia de historia no se están implementando en el centro educativo que hemos analizado. Pero por desgracia este parece ser un caso que no es aislado: según

las fuentes consultadas este es un proceso que se está siguiendo en la mayor parte de las aulas de nuestro país. Y tal y como nos indican los datos recogidos, este hecho no sólo provoca una desmotivación de los alumnos hacia el conocimiento histórico, sino que también conlleva un desarrollo deficiente de todas aquellas actitudes que necesitarán para enfrentarse a su vida adulta, y el desarrollo de una ciudadanía activa.

El breve análisis que hemos llevado a cabo con este trabajo de investigación nos permite también perfilar una futura línea de investigación, que es la identificación y análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están siguiendo en la totalidad de las escuelas catalanas, con el fin de identificar y analizar aquellas prácticas que logran mejorar los aprendizajes de los alumnos y el desarrollo de su competencia social y ciudadana.

Referencias bibliográficas

Armento, B. J. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. En J. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 185-209). New York: Macmillan.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *El aprendizaje dialógico en la sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia Editorial.

Canals, R. (2008). La didáctica de las ciencias sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* [Recurso electrónico]: La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio (pp. 331–356). Jaén: Universidad de Jaén.

Canals, R. (2009). La evaluación de la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 16–21. Accesible en http://aula.grao.com/revistas/aula/187-competencia-social-y-ciudadana/la-evaluacion-de-la-competencia-social-y-ciudadana

Canals, R. (2010). Mapa conceptual sobre la Competencia Social y Ciudadana: Los conocimientos de la CSyC. Materials del *Màster d'Investigació en Didàctica de las Ciències Socials, la Geografia, la Història i l'Art.* Cerdanyola del Vallès: UAB.

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2007). DECRET 143/2007, Annex 1 del Currículum Educació Secundària Obligatòria. DOGC Núm. 4915. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (2007). Accesible en: http://www.gencat.cat/diari/4915/07176092.htm

Duran, D., y Blanch, S. (2008). L'aprenentage cooperatiu com a estratègia instructiva per a l'inclusió. *Suports*, 12(1), 4–12. Accesible en http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/120852/192754

Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández Berrocal, M. A. Melero Zabal y C. Coll (Coords.), *La Interacción social en contextos educativos* (pp. 167–189). Madrid: Siglo XXI.

Foncillas, M., Petreñas, C., y Cifuentes, M. A. (2012). Grupos interactivos: mejora del aprendizaje de todo el alumnado y de la convivencia en los centros educativos. *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(2), 23–26. Accesible en http://www.oge.net

INCLUD-ED Constortium. (2009). *Actions for succes in schools in Europe.* Brussels: European Commission.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Mira, A. B., y Villanueva, L. M. N. (2001). Trabajo cooperativo. En A. C. Bañó (Coord.), *Orientación y tutoria, Intercambio de Experiencias y recursos*, Curso 2000-2001 (pp. 113–120). Alicante: Cefire de Elda.

Monereo, C., y Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo.* Barcelona: Edebé.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38–51. Accesible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=617

Pagès, J. (2011). Característiques generals de la recerca en didàctica de les CCSS: els grans paradigmes de la recerca educativa i didàctica i les seves principals característiques teòriques i metodològiques. Materials del *Màster d'Investigació en Didàctica de las Ciències Socials, la Geografia, la Història i l'Art.* Cerdanyola del Vallès: UAB.

Santisteban, A. (2009). Como trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12–15. Accesible en: http://aula.grao.com/revistas/aula/187-competencia-social-y-ciudadana/la-evaluacion-de-la-competencia-social-y-ciudadana

Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education,* 43(1), 17-33. doi: 10.1080/0305764X.2012.749213

V.V.A.A. (2011). Los grupos interactivos: hacia el éxito de todos y todas. *Periodico Escuela, Suplemento de Comunidades de Aprendizaje*, 1, 1–8. Accesible en: http://www.periodicoescuela.es

CURRÍCULO E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA HISTORIA DE IBEROAMÉRICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES EN LOS CURRÍCULA Y LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES ESPAÑOLES, MEXICANOS Y CHILENOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Delfín Ortega Sánchez
Pilar Blanco Lozano
Universidad de Burgos

1. Hacia la integración de la *identidad iberoamericana* en educación

La existencia de una realidad iberoamericana subyace a las diversas formulaciones políticas que la comunidad iberoamericana ha venido edificando en el seno de las cumbres y conferencias iberoamericanas desde 1991. Los actores sociales y económicos encuentran acomodo en la región iberoamericana, la ciudadanía a través de sus intensas relaciones sociales y familiares, y los nuevos flujos migratorios mediante el movimiento poblacional de España hacia América Latina y de América Latina a España.

El fundamento histórico-cultural que asume la creación de la Comunidad Iberoamérica de Nacionales (CIN) determina el interés por desentrañar los aspectos definitorios y los elementos compositivos de la identidad iberoamericana (Díaz Barrado, 2013). En este sentido, el concepto de esta identidad común encuentra una de sus mejores

expresiones en la delimitación del Espacio Cultural Iberoamericano, definido como proyecto unitario de cooperación cultural, a partir de valores simbólicos gestados en la experiencia histórica compartida y asentada en un ámbito geográfico supranacional (*Informe sobre la Consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano*, 2013). De hecho, podría apuntarse al ámbito de la cultura como el principal factor de cohesión del espacio iberoamericano, tal y como prescribe la **Carta Cultural Iberoamericana**, demuestra la proclamación de Embajadores Iberoamericanos de la Cultura (García Casas, 2013) y reitera la *Resolución sobre la Renovación de la Conferencia Iberoamericana* (2013).

De acuerdo a la OEI (2013) "la identidad iberoamericana se conforma en base al encuentro de múltiples expresiones culturales, que al manifestarse en un conjunto de elementos en común le otorgan un carácter singular". En este sentido, la articulación de la *identidad iberoamericana* se asienta en la diversidad cultural de los Estados que compone el mapa de la comunidad y se orienta hacia la definición de patrones identitarios, cristalizados en su patrimonio cultural tangible e intangible (XXIII Cumbre Iberoamericana, 2013).

El reconocimiento de los lazos culturales, inherentes a la idea de Iberoamérica, así como la afirmación de los rasgos culturales comunes, son el resultado de la evolución histórica de Iberoamérica. Según esto, la configuración de la i*dentidad iberoamericana* debe entenderse como un proceso en continua formación y como un rico producto del diálogo cultural (XXIII Cumbre Iberoamericana, 2013), verificándose en el espacio cultural iberoamericano e impulsándose en su proyección mundial.

Las actuaciones propuestas para el desarrollo de este proceso deberán atender, igualmente, a la cuestión de la **multiculturalidad** en el **ámbito educativo** mediante la realización de estudios sobre procesos educativos de carácter intercultural, el diseño de estrategias didácticas para la puesta en marcha de una verdadera educación intercultural y la sistematización de experiencias relevantes en este campo de trabajo. A este respecto, resulta de especial interés el fomento de conocimientos y la aplicación de metodologías, capaces de incorporar elementos del patrimonio cultural iberoamericano en la educación a través de la elaboración de materiales didácticos y la difusión de experiencias significativas.

2. Análisis[1]

Los contenidos de las cuatro muestras editoriales pertenecen al módulo temático de la conquista y colonización de América, específicamente contemplado en sexto curso de Educación Primaria (España), cuarto grado de Educación Primaria (México) y quinto curso de Educación Básica (Chile). En este aspecto, atenderemos, especialmente, al análisis verbo-visual de las consecuencias culturales de este proceso histórico en orden a su capacidad explicativa de los fundamentos de imaginarios culturales colec-

[1] Para la presente comunicación, manejamos tres de las editoriales de mayor presencia en España, México y Chile: Santillana para el caso español, y los textos oficiales de la Secretaría de Educación Pública mexicana y del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile para los dos países latinoamericanos objeto de análisis. Asimismo, utilizamos la propuesta metodológica para el estudio de la formación de identidades culturales en los libros de texto de Historia de Ortega (2013).

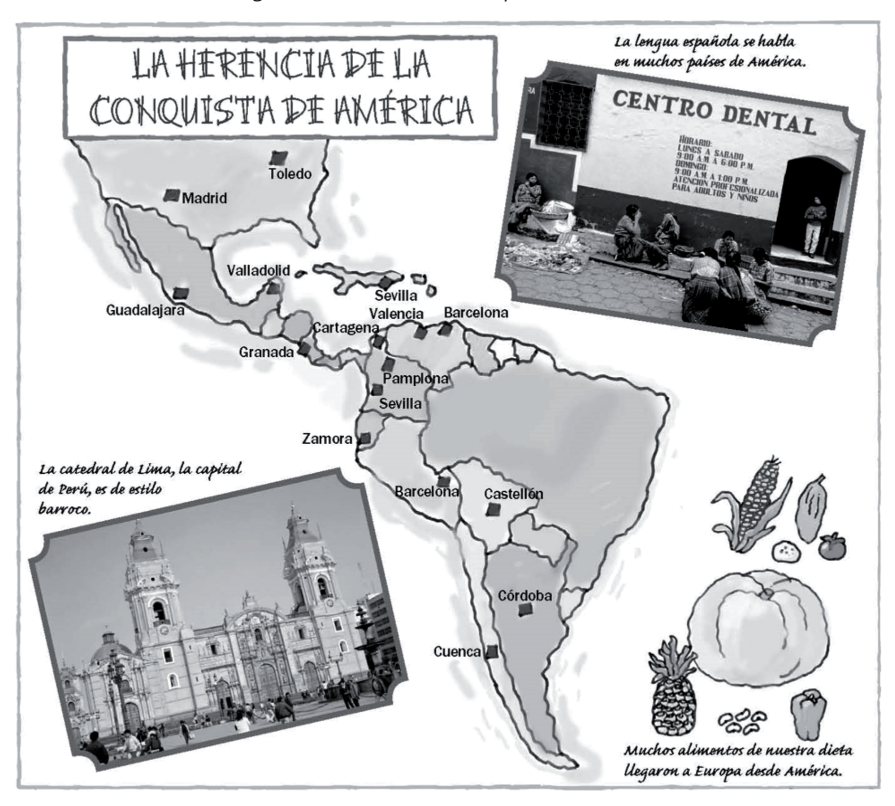
tivos.

2.1. España

De las 15 Unidades Didácticas tratadas en el manual de *Conocimiento del Medio* de Santillana para sexto curso de Educación Primaria, la Unidad 14 se dedica a la "Edad Moderna". En ella se abordan elementos temáticos básicos sobre el descubrimiento de América, el imperio hispánico, la crisis del imperio, así como aspectos de la sociedad y cultura de los Tiempos Modernos.

Las imágenes y contenidos más directamente vinculados al tratamiento de las identidades colectivas y, de forma específica al tratamiento de la identidad iberoamericana, se encuentran planteados en una de las actividades finales, intitulada "Reconocer la herencia de la conquista de América" (Etxebarria et al., 2009, p. 193). La imagen didáctica (fig. 1) propuesta para la actividad es de nuevo diseño, aunque incorpora dos fotografías que la completa.

Fig. 1. La herencia de la conquista de América



De naturaleza demostrativa-descriptiva, la composición se elabora a partir de motivos iconográficos, seleccionados de acuerdo a su potencialidad de relación intercultural. En este sentido, la imagen didáctica destaca los nombres de ciudades españolas pre-

sentes en el continente americano, recoge los productos de origen americano traídos al viejo continente e incorporados a la dieta europea (iconos de nuevo diseño), incorpora la fotografía de la catedral de Lima como referente artístico del Barroco, y resalta la importancia de la lengua española, reflejada en el rótulo de un centro de salud dental latinoamericano y concretada en el texto: "La lengua española se habla en muchos países de América" (Etxebarria et al., 2009, p. 193).

Como podemos comprobar, el **arte**, la **gastronomía**, la **lengua** y la **toponimia** son los núcleos en los que la editorial delimita los elementos de relación e integración cultural.

En cuanto a la dedicación temática editorial, puede afirmarse su limitación y muy escasa atención en relación al resto de Unidades Didácticas abordadas. Lo mismo puede decirse de su significación curricular.

No obstante, a pesar de las evidentes carencias del "Decreto de mínimos" acerca del tratamiento de identidades y, específicamente de lo que podría denominarse identidad iberoamericana, la función socializadora de la enseñanza de la Historia parte en el contexto español de la responsabilidad de la *competencia social y ciudadana* y la *competencia artística y cultural* en desarrollar los conceptos de identidad y alteridad, y de su planteamiento inclusivo en Educación Primaria. Ambas asumen el compromiso de aproximar al alumnado de Primaria a las raíces históricas de las sociedades actuales y de la valoración de la diversidad de las manifestaciones culturales, presentes en un mismo espacio y tiempo.

2.2. México

De los cinco bloques temáticos recogidos en el manual de *Historia* para cuarto grado de Educación Primaria, el bloque 4, intitulado "La formación de una nueva sociedad: el Virreinato de Nueva España" recoge "El legado de la época virreinal", tema que contribuye, de forma decisiva, a la configuración de una *identidad cultural iberoamericana*. Concretado su objetivo en "distinguir que la religión, el idioma y algunas costumbres e instituciones políticas (sistemas de cabildos y ayuntamientos) son legados de la época virreinal" (Alatorre Reyes et al., 2011, pp. 144), cinco son las imágenes didácticas las encargadas de articular, junto al texto que las completa, el discurso identitario: dos vistas de la iglesia de San Francisco Xavier de Tepozotlán en el Estado de México (fig. 2), una fotografía de la cocina del Convento de Santa Rosa en Puebla (fig. 3), la imagen de un lebrillo (vasija de barro vidriado, utilizado para el aseo personal o el lavado de ropa), decorado con motivos culturales del viejo mundo: iglesias, casas, ríos, liebres, pájaros y plantas (fig. 4), y dos muestras de cerámica poblana (conocida como "talavera"), producto resultante de la combinación de la alfarería mesoamericana y europea (fig. 5).

Fig. 2. Iglesia de San Francisco Xavier de Tepozotlán (México)



Fig. 3. Cocina del Convento de Santa Rosa (Puebla, México)



Fig. 4. Lebrillo



Fig. 5. Cerámica poblana



Todas ellas, aclaran las leyendas de las imágenes, manifestaciones culturales de la etapa virreinal de Nueva España.

Pertenecientes al patrimonio histórico-artístico mexicano y de género demostrativo-descriptivo, las imágenes seleccionadas por los editores de la Secretaría de Educación Pública se encuentran distribuidas, de forma sobresaliente, a lo largo de texto. Su relación proporcional y disposición, por tanto, determinan un importante impacto visual.

De acuerdo al objetivo explicitado al inicio del tema, el texto completa los elementos culturales, resultado de la etapa virreinal, que sincrética y parcialmente explicarían la identidad mexicana o, podría considerarse, iberoamericana desde la puesta en marcha de un proceso de reciprocidad cultural a través de la **religión**, el **idioma**, la **toponimia**, algunas **costumbres** e **instituciones políticas** y la **gastronomía**:

> "Nuestra **cultura actual** está compuesta, en parte, por el legado del Virreinato [...] Puede apreciarse en nuestro gobierno -de este periodo proviene el Ayuntamiento- [...] en el arte (...), el cual muestra la forma en que el grupo criollo buscaba expresar su identidad [...], (en) nuestra lengua [...], reflejo del mestizaje producido durante esos años [...] (y) la comida". (Alatorre Reyes et al., 2011, pp. 144-145).

En relación al nivel de significación de los contenidos sobre la presencia de la América española en Educación Primaria, consideramos adecuada su imbricación curricular en cuarto grado (*Historia de México*), en tanto que son contemplados, coherentemente, en dos de los cinco bloques temáticos.

En cuanto al tratamiento de identidades, comprobamos su integración a lo largo del currículo oficial mexicano, específicamente concretadas como objetivo en el estudio de la Historia de Educación Básica; el tratamiento didáctico de la identidad social y cultural servirá al alumnado de Primaria para alcanzar su reconocimiento como "parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo" -mediante la identificación de "elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente"- y para "fortalecer su identidad" (SEP, 2011).

Por último, la contribución de la Historia a la formación de una *conciencia histórica*

para la convivencia se detalla en el fomento del "aprecio por la diversidad del legado cultural", determinando, entre otros objetivos, el reconocimiento "en el otro los elementos que le son comunes y le dan identidad, (...) (y la definición del individuo) como sujeto histórico al valorar el conocimiento del pasado en el presente y plantear acciones con responsabilidad social para la convivencia" (SEP, 2011).

2.3. Chile

El manual de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* de quinto curso de Educación Básica comprende tres unidades didácticas, dos de ellas dedicadas a la expansión europea, los descubrimientos geográficos, la conquista de América, y el gobierno, economía, sociedad, educación y cultura en la América y Chile colonial.

Seleccionamos para el presente análisis el último epígrafe del tema 3: "Consecuencias de la conquista de América", atendiendo al carácter representativo de sus textos e imágenes en la configuración de la identidad iberoamericana.

Las dos imágenes didácticas incorporadas aluden, de una parte, a la muerte de los nativos por la enfermedad de la viruela, llevada por los españoles al Nuevo Mundo (fig. 6), y de otra, a un mapa intercontinental sobre el intercambio de productos alimenticios entre América y Europa (fig. 7).

Fig. 6. Propagación de la viruela. Códice Florentino (1577)

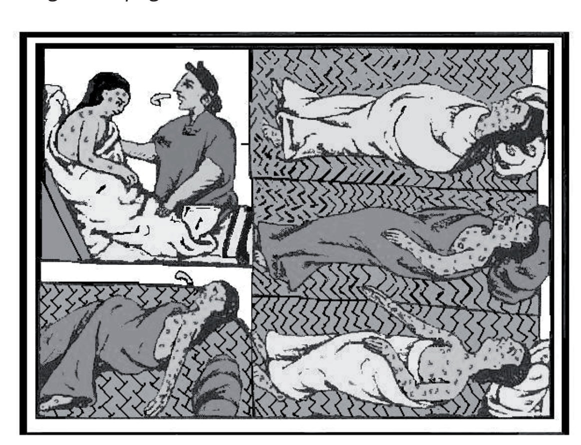


Fig. 7. Intercambio de productos América-Europa



La primera acude a un dibujo perteneciente al *Códice Florentino* (1577), fuente iconográfica de nuestro patrimonio documental. En cuanto a su género, la imagen asume una naturaleza demostrativa-descriptiva, en virtud a su narración en viñetas del medio de transmisión de la enfermedad y sus consecuencias. Sorprendentemente, esta será la única imagen didáctica contemplada para completar la relación y explicación de las consecuencias de la conquista.

En la segunda y última imagen (fig.7), observamos una composición de nuevo diseño y de género también demostrativo-descriptivo, esta vez con una lectura recíproca de enriquecimiento cultural, principalmente de índole gastronómica. La relación proporcional de ambas imágenes (figs. 6 y 7) con el texto y su disposición no devuelven un impacto verbo-visual sobresaliente en su conjunto; la fig. 7, eso sí, de mayores proporciones.

Entre las consecuencias de la conquista, el texto del alumno destaca la muerte de miles de indígenas, el surgimiento de la población mestiza, y la pérdida del sistema de organización política, económica, social y consuetudinaria de las comunidades indígenas. Asimismo, recoge el sincretismo cultural por el que "aparecieron comidas, creencias y tradiciones que comparten elementos españoles e indígenas"; el surgimiento de una **nueva cosmovisión** por la que nacerá "una nueva religiosidad popular que incorpora elementos cristianos y de la tradición religiosa indígena, la cual se caracteriza por su gran riqueza expresiva"; el **legado cultural español** que, narra, introdujo "en el vasto territorio americano un enorme legado cultural, del cual destacan la lengua española (nuestro idioma común), las creencias y tradiciones europeas y los valores cristianos"; y el enriquecimiento de la dieta alimentaria por el que "los españoles trajeron a América, plantas y animales que cambiaron para siempre la dieta americana (y) América aportó a la dieta europea "importantes vitaminas y minerales, trasladadas a través de una gran cantidad de plantas que fueron llevadas al viejo continente" (Álvarez Bravo y Barahona Jonas, 2012, pp. 59-61).

La dedicación curricular a la gestación de la historia de Iberoamérica resulta muy significativa en Educación Básica y, especialmente, en este quinto curso. De forma si-

milar al currículo oficial mexicano, el chileno integra y trata con excelente detalle la configuración de identidades, contribuyendo a la configuración de la idea de *identidad iberoamericana.* En relación a la materia de Historia, estipula como uno objetivos básicos de aprendizaje de etapa la identificación de "elementos del patrimonio colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres, entre otros" (MINEDUC, 2012, p. 210). Para su evaluación, el Programa de Estudio de quinto curso de Educación Básica (2013, p. 113) propone varios indicadores: la concreción y reconocimiento de manifestaciones en el presente de rasgos culturales de origen colonial, signos de **identidad común** al continente americano, tales como el **idioma, apellidos, comidas, fiestas, religión, arquitectura, arte,** etc.; y la proporción de ejemplos de **continuidad y cambio entre el periodo colonial y la actualidad**.

Finalmente, se establece como objetivo de aprendizaje (actitudes) el establecimiento de **lazos de pertenencia** con el entorno social mediante el conocimiento, valoración y reflexión de la historia personal, comunitaria y nacional, promoviendo así en el alumnado la construcción de su propia identidad y el **sentido de pertenencia** por medio del reconocimiento de costumbres, tradiciones, símbolos, patrimonio, paisajes y trabajos, entre otros (MINEDUC, 2012, p. 187).

3. Conclusiones

Como hemos tenido ocasión de comprobar, el grado de integración curricular de contenidos acerca de los procesos históricos compartidos iberoamericanos, su tratamiento didáctico y su contribución a la conformación de identidades culturales en la Educación Básica resulta, aún hoy, insuficiente, no equitativa y descoordinada; mientras la editorial española dedica una escasa y poco consolidada actividad al tratamiento didáctico del legado cultural iberoamericano, los textos oficiales mexicanos y chilenos apuestan por su plena atención desde diversas dimensiones culturales y patrimoniales.

De acuerdo a los resultados obtenidos, nos sumamos a las propuestas de actuación prescritas en el *Informe sobre la Consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano* de 2013, entre las que se hace necesaria la incorporación de contenidos de la cultura e historia iberoamericana con el objeto de reafirmar los componentes propios e identitarios en los currículos (2013) y de comprender las formas en las que las comunidades históricas se han relacionado con su entorno, construcciones colectivas transmitidas a las generaciones venideras y actualizadas en el presente.

Referencias Bibliográficas

Alatorre Reyes, D., Carpio Pérez, A., Osornio Manzano, L.L., Llanes Arenas, L., Reyes Tosqui, C.A. (2011). *Historia. Cuarto Grado.* México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Álvarez Bravo, G. y Barahona Jonas, M. (2012). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Quinto Básico*. Santiago de Chile: Zig-Zag.

Díaz Barrado, C. M. (2013). Algunas reflexiones sobre la identidad en el seno de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. *Investigación & Desarrollo*, 21 (2), 419-454.

Etxebarria, L., Gragera, R., Medina, J.I., Moral, A., Siles, M. y Zarzuelo, C. (2009). *Conocimiento del Medio. Sexto de Primaria.* Madrid: Santillana.

García Casas, F. (2013). Un lugar para la Comunidad Iberoamericana. *Política exterior,* 27 (151), 156-166.

MINEDUC (2012). *Bases curriculares de la Educación Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.

MINEDUC (2013). *Programa de Estudio de quinto de Educación Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.

OEI (2013). Cultura Iberoamérica: Unidad Cultural en la Diversidad. México: SEP. Consultado el 22 de diciembre de 2013, de http://www.dgri.sep.gob.mx

Ortega Sánchez, D. (2013). La enseñanza de la Historia de Iberoamérica en los libros de texto de EGB: continuidades y rupturas en la configuración de identidades culturales. En J. Prats, I. Barca y R. Facal (Orgs.), *Historia e identidades culturales* (pp. 353-362). Braga: CIED-Universidade do Minho.

Pagès, J., (2011). Quelle est la place de l´identité national dans les apprentissages des élèves en histoire? *Le Cartable de Clio*, 11, 174-181.

Pagès, J. y González, N., (2010). *La construcció de les identitats i l´ensenyament de les Ciènces Socials, de la Geografia i de la Història.* Bellaterra: Universitat de Atònoma de Barcelona.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Rodríguez, F. (2008). *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades*. Barcelona: Horsori-USC.

SEP (2011). *Programas de estudio. Guía para el maestro.* México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Valls, R. (2012). La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 121-143.

XXIII Cumbre Iberoamericana (2013). Resolución sobre la Renovación de la Conferencia Iberoamericana (pp. 1-2). Panamá: SEGIB. Consultado el 21 de diciembre de 2013, en http://segib.org/es/

BASES CURRICULARES PARA LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS EN EL AULA DE HISTORIA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HORIZONTES PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA EUROPEA

Delfín Ortega Sánchez
Carlos Pérez González
Universidad de Burgos

1. Los fundamentos ideológicos de Europa y de la identidad europea: una aproximación

A lo largo de la historia de la civilización occidental, Europa aparece como un concepto complejo y difuso en sus límites geográficos, aunque bien definido en el concierto de culturas diversas en una unidad integrada de personalidad plural y diversificada, distinta a la de otros espacios culturales. Europa se desarrolla, por tanto, en una idea cultural que la diferencia de otros constructos ideológicos y, en consecuencia, la identifica en relación a otros límites geofísicos y tradiciones histórico-culturales.

Bien conocidas son las referencias del vocablo Europa en las obras de autores clásicos y en los testimonios de la cultura medieval. Sin embargo, puede decirse que la localización de la plena construcción de los orígenes ideológicos del término coincide con el proceso de conformación del Imperio Carolingio. La subida al poder de Carlomagno en el año 768 supuso el inicio ideológico de lo que vino a denominarse, por primera vez en la historia, *regnum Europae*, impulsado con la conquista del reino lombardo del

773 al 776 y delimitado en marcas o fronteras. Obtenida una importante ampliación de los límites territoriales del reino franco, y articulada su organización administrativa, Carlomagno se presentará a la historia como acicate para la restauración de la antigua unidad del Imperio Romano de Occidente y cabeza del poder temporal de la Cristiandad Latina, tal y como prescribió su coronación imperial por el Papa León III, loaron los escritores coetáneos mediante la sacralización de su figura y gobierno, y compararon con el reino de David.

Podríamos afirmar que, junto a la herencia de la cultura clásica latina[1] y la expansión de la religión cristiana, primeras señas fundacionales de la identidad europea, la significativa aparición de la denominación *regnum Europae* como término explicativo del concepto territorial y cultural de Europa confirmaría su nacimiento.

2. Tratamiento didáctico del imperio de Carlomagno y el nacimiento de Europa en Educación Secundaria

2.1. Análisis iconográfico y textual

Las dos primeras imágenes didácticas de las editoriales seleccionadas para este estudio[2] (Anaya y Akal) inician la Unidad del Imperio Carolingio con la Coronación de Carlomagno por el papa León III en una miniatura del siglo XIV (fig.1).

Fig. 1. Coronación de Carlomagno por el papa León III (siglo XIV)



La imagen (incluida a tamaño completo en Akal) parte de fuentes patrimoniales histó-

[1] La búsqueda de elementos culturales comunes y de un pasado unificador en la configuración de la idea de Europa, así como en la creación de sentimientos de pertenencia, encuentra en el patrimonio cultural clásico-latino uno de sus más firmes valedores. Precisamente, es en Europa donde se halla el mayor registro de testimonios culturales latinos; buen número de sus lenguas proceden del latín o la concepción del derecho y el cristianismo, legados culturales que fueron transmitidos desde el espacio europeo a otras partes del mundo. A este respecto, puede consultarse el trabajo de Pilar Rivero (2009)

[2] Para el estudio del tratamiento didáctico de la identidad cultural europea en Educación Secundaria Obligatoria, analizamos tres de las editoriales de mayor cobertura comercial en España: Anaya, Oxford y Akal. Asimismo, aplicamos la metodología para el estudio de identidades culturales en los libros de texto de historia de Ortega (2013).

rico-artísticas y pertenece al género judicial, en virtud a la primacía iconográfica de lo justo-injusto. La escena representa la coronación imperial de Carlomagno por el papa León III el día de Navidad del año 800 en San Pedro de Roma, ceremonia que sirvió al mandatario franco para presentar su proyecto político como continuación del desaparecido Imperio Romano de Occidente.

Significativamente, la distribución de los motivos iconográficos sitúa la figura papal a la derecha del emperador y a una altura equilibrada, equiparando así la reciprocidad legitimadora de ambos poderes en la tierra.

A la izquierda, espacio simbólico subyugado al derecho, la composición de la escena incluye al más alto de los grupos sociales de la esfera civil, representada mediante la figura de un noble; en signo de ofrecimiento y lealtad, tiende su mano hacia el emperador y se inclina ante su autoridad imperial, evidencia, al tiempo, de vasallaje y asunción de rango.

El texto que la completa alude a la unidad territorial y cultural de la consolidación carolingia en la editorial Anaya, argumentados en los límites y modelos culturales latinos. Sin embargo, no puede definirse como una verdadera contribución a la conformación de una posible dimensión europea, tal y como prescribe el currículo oficial:

> "Carlomagno (742-84) se propuso establecer **la unidad del antiguo imperio romano de occidente**. [...] La cultura alcanzó su mayor brillantez durante el reinado de Carlomagno, que se inspiró en los modelos romanos. Así, el latín se impuso como lengua en la administración, y la enseñanza adoptó el programa de la antigüedad clásica" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2012, pp. 32-34).

La leyenda de la imagen incluida en esta editorial recoge la adaptación de un fragmento del *Liber Pontificalis* en el que se describe la directa vinculación del poder temporal al espiritual, cristalizada en este acto de coronación:

> "Entonces, el venerable y benévolo prelado lo coronó con sus propias manos con una magnífica corona. (...) Fue proclamado por todos **emperador de los romanos**" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2012, p. 32).

La editorial Akal, por su parte, completa este discurso iconográfico con la incorporación textual del término Europa en una relación de contraste ideológico en la batalla de Poitiers. A pesar de no suponer una contribución consciente y dirigida a la construcción del espacio europeo como realidad unitaria, sí amplía el diámetro conceptual en este sentido: "(...) Carlos Martel derrotó a los **musulmanes** en la batalla de Poitiers en el 732, deteniendo el avance del Islam en **Europa**" (Requero, 2012, p.34). Más explícita resulta la leyenda que describe la imagen: "Coronación de Carlomagno por el papa León III, en el año 800. Carlomagno quiso con esa ceremonia presentar a su Estado como la **continuación del viejo Imperio romano**" (Requero, 2012, p.34).

En el ámbito cultural, el discurso textual menciona la Escuela Palatina de Aquisgrán como núcleo intelectual del Imperio y el impulso de la "invención de un nuevo tipo de letra, la ***minúscula carolingia***, para facilitar la lectura de todos los libros y documentos que se redactaran en su corte" (Requero, 2012, p.35), tipo de escritura que refiere la

unidad europea imperial.

En sendas editoriales, la imagen de la coronación de Carlomagno por León III adquiere una relación proporcional con los discursos textuales que la completan de significativo impacto verbo-visual.

La segunda imagen didáctica seleccionada, propuesta en el manual de la editorial Anaya, recoge una conocida escultura ecuestre en bronce del emperador Carlomagno del siglo VIII conservada en el Museo del Louvre (**fig.2**).


Fig. 2. Escultura ecuestre en bronce del emperador Carlomagno (siglo VIII)



A pesar de la interesante lectura artística e iconográfica de la escultura, su impronta visual es escasa. De fuente patrimonial y género demostrativo-descriptivo, en atención a las virtudes y noblezas que proyecta, representa al emperador según cánones estilísticos romanos, destacando en ella la autoridad y poder miliar del jinete por su tipología ecuestre, la vestimenta imperial de éste, así como el orbis terratum que porta en su mano izquierda, símbolo de dominio absoluto en la tierra. La cruz en el centro de su corona apunta a la unidad religiosa, uno de los ejes fundacionales del Imperio.

La leyenda de la imagen que la completa describe la escasez y la reducción dimensional de la escultura carolingia, comparando la representación en bronce de Carlomagno a caballo con las propias de los emperadores romanos como Constantino sin mayor detalle (Burgos y Muñoz-Delgado, 2012, p.34).

Finalmente, la **fig.3** se inserta en el inicio de la Unidad dedicada al Imperio carolingio de la editorial Oxford.

Fig. 3. Batalla de Poitiers (732)



De relevante proporción dispositiva en relación al texto que la desarrolla, parte de la batalla de Poitiers y el freno de la invasión del Islam en Europa. De fuente patrimonial y género judicial, elige una escena bélica en un momento álgido del enfrentamiento; armas (flechas, arcos y mazas), cabezas cortadas, horror y confusión en los rostros de los combatientes se distribuyen en la composición, bien dividida por los dos bandos. El espacio iconográfico central, síntesis simbólico, concluye en una línea discursiva que inicia la figura de un guerrero portando una maza en ademán de atacar al adversario. Siguiendo el recorrido compositivo central, un casco y una cabeza cortada destacan al fondo de la escena.

En relación al discurso textual, varias son las notas que aluden a la idea conceptual y territorial de unidad carolingia en el espacio europeo: la expansión territorial, la unidad religiosa, y la centralización cultural y artística:

Territorio: "Carlomagno inició una ambiciosa política de expansión territorial, que lo enfrentó a diversos pueblos germanos y a los musulmanes en un intento de **restaurar el antiguo Imperio romano de Occidente**" (Carrasco et al., 2008, p.85).

Religión: "Se esforzó en crear un i**mperio romano-germánico** en la Europa occidental, **heredero del antiguo Imperio romano de Occidente**, pero con **una sola creencia religiosa: el cristianismo**" (Carrasco et al., 2008, p.85).

Cultura y arte: "**Aquisgrán, capital de Europa**. Carlomagno convirtió Aquisgrán (ciudad de Aachen, en la actual Alemania) en la capital de su Imperio y en el **centro cultural de Europa**. [...]" (Carrasco et al., 2008, p.87) / "El establecimiento de un **modelo para la construcción de los monasterios** representó una de las mayores aportaciones de Carlomagno a la arquitectura" (Carrasco et al., 2008, p.89).

2.2. Evaluación de la dedicación temática editorial y vinculación curricular

En cuanto a la evaluación de la dedicación temática en el conjunto de los bloques de contenido tratados en las tres editoriales, puede afirmarse su escasa atención general, aunque se observan desequilibrios. En efecto, de las doce Unidades Didácticas incluidas en el manual de Anaya, la Unidad 1, "Los imperios bizantino y carolingio", dedica dos páginas (de la página 32 a la 34); de las 11 Unidades del manual de Oxford, la Unidad 4, "Bizantinos y Carolingios", dedica 5 páginas (de la página 84 a la 89); y de las 15 Unidades Didácticas del manual Akal, la Unidad 2, "La Europa feudal", dedica una página (de la página 34 a la 35).

De acuerdo al DECRETO 52/2007, *de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, los contenidos acerca del sistema político, la organización social y la producción cultural de la Edad Media se contemplan en la materia de *Ciencias Sociales. Geografía e historia,* correspondiente al segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria[3]. De manera específica,

[3] Centramos nuestro análisis en el currículo de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en atención a las escasas divergencias que, sobre el tema que nos ocupa, se observan en los seis currícula autonómicos que concretan el ítem temático del Imperio de Carlomagno y vinculan al nacimiento de Europa. Los once restantes abordan la sociedad y cultura medieval

el tercer bloque de contenidos, dedicado al estudio de las sociedades preindustriales, recoge el Imperio de Carlomagno y el nacimiento de Europa. A pesar de la aparente conexión curricular entre estos dos trascendentales procesos de la Edad Media de Europa y la temática de los bloques de contenido, no se observa una vinculación directa con los criterios de evaluación establecidos, a excepción de la débil relación con los criterios 4, 5 y 7[4].

Sin embargo, sí se imbrican coherentemente con el objetivo cinco de la materia: "Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la **historia** del mundo, **de Europa** y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad dentro de un marco cronológico preciso" (*DECRETO 52/2007, 2007*, p.18). El tratamiento curricular de la identidad europea también aparece bien integrado en el objetivo siete de la materia: "Adquirir una visión histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de **historia** Universal, **europea**, española y de Castilla y León, **con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso,** a fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una **identidad colectiva**" (*DECRETO 52/2007, 2007,* p.18).

Estas evidentes carencias de integración curricular en la materia de Ciencias Sociales. Geografía e historia se suplen con las contribuciones de otras materias de la Educación Secundaria Obligatoria como latín, lengua extranjera y la adquisición de segundas lenguas mediante el empleo de términos como "Unión Europea", el desarrollo de sentimientos de pertenencia a la comunidad y el fomento de la *identidad europea*.

En efecto, en la contribución de la materia a la *competencia social y ciudadana* se alude, por ejemplo, al conocimiento de la participación de los ciudadanos en la vida pública y la delimitación de los derechos y deberes de los individuos y de las colectividades, en el ámbito y el entorno de una **Europa diversa, unida en el pasado por la lengua latina** (*DECRETO 52/2007,* 2007, p.38). En referencia a la adquisición de segundas lenguas, el Decreto alude al Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras en cumplimiento del objetivo principal del Consejo de Europa: **"conseguir una mayor unidad entre sus miembros"** y aspirar a este objetivo "**adoptando una acción común en el ámbito cultural**" (*DECRETO 52/2007,* 2007, p.79).

Según esto, la materia de segunda lengua extranjera y la justificación de la lengua extranjera incorporan, adecuadamente, el tratamiento didáctico de la *identidad europea*, argumentando su decisiva importancia en la afirmación de la **identidad europea**: "Las lenguas son actualmente un elemento clave en la afirmación de la identidad europea: una identidad abierta, plurilingüe y de gran riqueza cultural dentro de los **valores comunes de la civilización europea** y occidental (*DECRETO 52/2007,* 2007, p.79); "La

sin mención expresa a este proceso histórico y su dimensión europea.

[4] Estos criterios destacan la trascendencia de la ruptura de la unidad del mundo mediterráneo y la configuración del modelo de civilización de la Cristiandad occidental, la identificación y descripción de los aspectos socioeconómicos, políticos e ideológicos de la Europa feudal y la comprensión de los aspectos culturales de la Edad Media. (DECRETO 52/2007, 2007, p.20).

construcción de la **nueva identidad europea**, en la que nuestro país se encuentra inmerso (...), demanda un nuevo perfil de ciudadano, capaz de abarcar y entender la diversidad del mundo de hoy" (*DECRETO 52/2007,* 2007, p.50).

Según el análisis curricular y, en consonancia con el iconográfico y textual anterior, la propuesta editorial para *Ciencias Sociales. Geografía e historia* de Oxford destaca en dedicación temática y en su contribución conceptual, desde lo histórico-cultural, a la conformación en sus textos de la *identidad europea*. Sin embargo, sigue siendo deficitaria en el tratamiento didáctico de sus discursos iconográficos.

3. Conclusiones

Europa fue delimitación territorial del Imperio romano de Occidente, núcleo de la Cristiandad, espacio de construcción del Estado moderno de lengua vernácula y religión cristiana nacional (*cuius regio, eius religio*), protagonista en la gestación del fenómeno de la Ilustración racionalista del siglo XVIII, escenario de eclosión del revolucionario y convulso siglo XIX, detonante y ámbito de acción de dos Guerras Mundiales y, en la actualidad, una singular construcción política y económica orientada hacia la garantía de la paz y de los derechos humanos (Moradiellos, 2010, p.99).

Resultado de un lento proceso histórico de mestizajes, la ciudadanía reúne hoy en sí misma un no cuestionable sentimiento de *ser* europeo, adquirido por la pertenencia a la Unión como ciudadanos y ciudadanas comunitarios, y un sentirse europeo, autopercepción no vinculada a cánones político-jurídicos y ligada a la idea de Europa (De Faramiñán Gilbert, 2007, pp.1-2) en la que la educación representa uno de sus más firmes valedores. El Estatuto de Ciudadanía de 1992 ya confirió a los ciudadanos y ciudadanas de los Estados miembros de la Unión un valor añadido que, más allá de los derechos y deberes adquiridos, asumió los rasgos de una nueva identidad, propios de la personalidad europea (López Torres, 2009, p.55).

Como hemos tenido ocasión de comprobar a partir de los textos e imágenes didácticas seleccionadas y del análisis curricular, se hace necesario un mayor esfuerzo en dirigir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, objetivos, competencias y criterios de evaluación hacia la formación de una ciudadanía europea integral y consciente que, junto a las ya tradicionales visiones políticas, económicas y sociales contempladas en los manuales escolares, pueda completarse con la profundización en sus principios culturales explicativos como el carolingio y con una adecuada integración curricular, especialmente en la materia de Ciencias Sociales. Geografía e historia en aras a la conformación de una verdadera *identidad europea*. En este sentido, insistimos en las cuestiones ya planteadas en 2006 por la profesora López Torres (2009, pp.55-56) y a las que nosotros añadimos la necesaria incorporación de la visión histórico-cultural sobre la gestación territorial e ideación conceptual de Europa por el emperador franco, así como su coherente integración en los distintos elementos curriculares. Se hace precisa la estimulación del sentimiento de pertenencia a Europa en las nuevas generaciones, la implicación en el proceso de construcción europea y

la asunción, con responsabilidad, de su propia ciudadanía en un contexto económico, social e **histórico-cultural** ampliado; en suma, un renovado papel de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y, de manera especial, del área de Ciencias Sociales, en la admisión del ejercicio de los nuevos retos educativos europeos, continuando con su tradicional labor en la formación cívica y en la asunción de identidades.

Referencias bibliográficas

Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2012). *Segundo de Educación Secundaria. Ciencias Sociales. Geografía e historia-Castilla y León.* Madrid: Anaya.

Carrasco, C., Figueira, M.ª D., González Carballo, G., González Carballo, J.L., Marcos Martínez, A., Sierra Padilla, G. y Torres Escobar, F. (2008). *Segundo de Educación Secundaria. Ciencias Sociales. Geografía e historia.* Madrid: Oxford Educación.

De Faramiñán Gilbert, J. M. (2007). Sobre los orígenes y la idea de Europa (en el cincuenta aniversario de la UE). *Revista electrónica de Estudios Internacionales*, 14, 1-12. Recuperado el 14 de diciembre de 2013, de http://www.reei.org

DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

López Torres, E. (2009). Europa en la ESO: concepto, sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros vallisoletanos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 55-66.

Ortega Sánchez, D. (2013). La enseñanza de la historia de Iberoamérica en los libros de texto de EGB: continuidades y rupturas en la configuración de identidades culturales. En J. Prats, I. Barca y R. Facal (Orgs.), *historia e identidades culturales* (pp. 353-362). Braga: CIED-Universidade do Minho.

Requero, M., Tornamira, L., Ayuso F., Hernández Úbeda, J. A. (2012). *Ciencias Sociales. Geografía e historia.* Segundo ESO. Madrid: Akal.

Rivero Gracia, M. P. (2009). El patrimonio cultural romano: ¿elemento para la educación europea en los libros de texto españoles?. En R. Mª Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 413-420). Bologna: Pàtron Editore.

LOS SUJETOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: APROXIMACIONES DESDE EL PARADIGMA SOCIOCULTURAL PARA LA ELABORACIÓN DE UN RECURSO DIDÁCTICO

Emma Delfina Rivas Servín

Universidad Autónoma de Querétaro (México)

Introducción

> La función del historiador no se limita, no puede limitarse a la búsqueda del dato, la captación de los fenómenos, la interpretación de los hechos [...] uno de los propósitos que dan sustento a toda investigación científica es el de su entrega a la sociedad para su aprovechamiento, es éste su punto de partida, una de sus bases y, por lo tanto, fundamento de su desarrollo. **Sánchez Quintanar**, 2006, p. 36).

Una tarea esencial de las ciencias sociales estriba en difundir el conocimiento de nuestras materias, esto con el objetivo de que no se estanque entre los círculos intelectuales como sucede comúnmente. La difusión y enseñanza del conocimiento se enfrenta a problemas de índole económico, político y cultural, dentro de la sociedad a la que enseña, no obstante, también se enfrenta a problemas teóricos propios de la disciplina, mismos a los que los investigadores debemos responder con mayor ahínco.

Con la finalidad de aportar, no sólo a la disciplina sino también a las y los alumnos de secundaria, en el contexto de Querétaro, México, y con ayuda de la Universidad Autónoma de Querétaro, donde curso mi licenciatura, el producto de la investigación que consiste en diseñar, desarrollar y evaluar un recurso didáctico para los adolescentes; etapa en la que para la construcción de su identidad les es necesario ubicarse y sentir-

se parte de su comunidad, así como saberse sujetos de la historia.

El presente escrito es parte de la investigación teórica realizada, que precede a la elaboración de análisis de contexto, diseño y evaluación del recurso didáctico. Se parte de un análisis teórico sobre las concepciones del concepto "sujetos" en historia retomando a Pereyra (1984) y Plá (2005) para hacer la definición de las nociones, entrelazándolo con la línea teórica del paradigma sociocultural de Vigotsky y los conceptos de Guttman (2001) para la reproducción social consiente.

¿Quiénes son los sujetos de la historia? ¿Qué entienden por sujetos? ¿Qué repercusiones tiene en el individuo para saberse sujeto de la historia? Estas preguntas nos guían a través del trabajo, analizando el concepto de sujeto y sus repercusiones en los adolescentes.

Procesos educativos y sujetos de la historia

La escuela es un medio por excelencia de reproducción social "es decir, como espacios en los que los enseñantes y aprendices negocian, discuten, comparten, y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes" (Hernández, 2006, p. 230). Además se desarrolla como una institución homogeneizante, pues sobrepone identidades nacionales sobre identidades regionales en su afán de propiciar la cohesión de la sociedad (Plá, 2005).

También existe un choque entre lo público y lo privado, producto de la necesidad de capacitar a la población para las demandas de la nueva era. Por último y como menciona Sebastián Plá, existe

> una contradicción que tiene directamente que ver con las formas de producción de significantes históricas dentro del ámbito escolar: el papel relevante que desempeña el individuo y su libertad en las sociedades occidentales modernas se ha visto [...] reducido a una masa anónima llamada alumnos (2005, p. 107).

Me pregunto ¿cómo se les puede pedir a las y los estudiantes que sean personas conscientes y críticas y críticos, si desde un inicio la escuela los va condicionando a ser una masa anónima llamada "alumnos"? Más aún, ¿Cómo se espera que ya ese individuo logre trabajar en equipo para el bien social si únicamente se le enseña a trabajar aislado dentro de la "masa"? Sucede, en muchas ocasiones, que el estudiante sólo sabe trabajar individualmente y no tiene esta conciencia de pertenecer e influir en su sociedad.

Así, se diluye la identidad del sujeto frente a la sociedad, dentro de la escuela, lo cual en muchos sentidos impide que el alumno o la alumna tome esta conciencia social de individuo inserto en la misma, no masa *per se* o individuo aislado. El sujeto es parte de un todo, es decir, está inserto en una sociedad y, de esta forma se deben considerar esos vínculos que genera para desarrollar el proceso de enseñanza, aprendizaje y, el paradigma vigotskyano pone foco de atención en esa relación como elemento para el desarrollo del aprendizaje.

El saberse sujetos de la historia es parte de la adquisición de la conciencia histórica,

que es un esquema de pensamiento para analizar críticamente la realidad social. Al saberse sujetos de la historia y, tomando en cuenta la postura sociocultural, el individuo puede conocer y razonar su integración en la sociedad de la que es parte. Entrelazar esta problemática de los individuos, siguiendo los fundamentos psicopedagógicos de Vigotsky, y tomar en consideración las repercusiones que tiene como ciudadano, el saberse sujetos de la historia, son las bases para elaborar un recurso didáctico para un contexto en específico: en ello radica la novedad del presente trabajo.

Es necesario pensar cómo se construyen los sujetos, Pereyra (1984) hace una discusión en torno a si los sujetos construyen la historia o la historia construye a los sujetos pero, esta discusión es casi como pensar qué fue primero, el huevo o la gallina, porque no son agentes aislados, tomarlos de esta manera es pensarlos como dos entes relacionados entre sí, cuando en realidad están entrelazados e indisolubles.

Pereyra menciona dos tipos de sujetos: el sujeto que construye o que hace el hecho histórico y, el historiador o persona que construye el relato, no obstante sólo lo deja implícito. El sujeto histórico a la vez que va construyendo su realidad también es influenciado por ésta, como he mencionado no son agentes separados, sino parte del todo en un proceso.

Para Plá (2005) los sujetos enunciados son personajes y cuasi personajes que ocupan dentro del discurso el lugar del sujeto. De esta forma, existen dos tipos de sujetos enunciados, los personajes que son “individuos que son considerados dentro de las narraciones históricas como los responsables de una determinada acción o acontecimiento” (p.128). El segundo tipo de sujeto enunciado son los cuasipersonajes que “son aquellos que tienen para los autores la mayor responsabilidad de los acontecimientos históricos narrados. Pero que no pueden identificarse como individuos, sino como una entidad de carácter más abstracto como son las instituciones” (pp. 127-128).

De esta manera, los cuasi personajes tienen una subdivisión conceptual que “hace referencia a un concepto (que representa un fenómeno social, una corriente artística, un pensamiento político un proceso histórico, etc.) como responsable teórico de la acción histórica: liberalismo revolución social, pueblo, son algunos ejemplos” (p. 128).

De estos dos autores, se puede pensar en dos categorías para el análisis de los sujetos: los personajes tomando en cuenta las dos categorías que utiliza Plá y el sujeto que reconstruye la historia y le da significado, ya sean los estudiantes, los ancianos, el historiador entre otros agentes. Sin embargo, existe otra categoría, el sujeto como receptor del relato, es decir los alumnos y alumnas de las instituciones educativas que realmente son construidos por el relato.

En el proceso de construcción dentro de la enseñanza, los sujetos personajes y sujetos constructores hacen la historia y la historia los constituye como seres sociales. La construcción no se lleva a cabo al mismo tiempo, sin embargo, de los sujetos alumnos o receptores es, ya hasta que la historia está construida tanto en los hechos como reconstruida y permeada por las instituciones que rigen al sujeto constructor (profe-

sorado), y es así que el sujeto receptor puede ser construido por dicha historia.

Como se ha señalado, existen tres dimensiones desde las cuales se puede observar a los sujetos: a) el sujeto constructor, como aquel que construye el relato del pasado (que puede ser el historiador, los cronistas, las propias personas del grupo social); b) el sujeto personaje del que habla el relato construido (lo que implica ideológicamente hacer historia de personajes o de cuasi-personajes (Plá, 2005), así como la manera de nombrarlos); c) el sujeto receptor, al que va dirigido un determinado relato histórico, y del cual se espera que "aprenda", se apropie del discurso.

El pensar la categoría de "sujeto" desde estas dimensiones nos permite ir problematizando, es decir, haciendo preguntas hacia quién, cómo y para qué se elabora un conocimiento histórico. Hay que tener en cuenta que cuando se habla de dimensiones, no se habla de diferentes sujetos en concreto, sino de diferentes miradas del sujeto que se ubica ante un objeto de conocimiento (el pasado) y, trata de formular un "decir" acerca de esta realidad, a través de ciertos medios y con ciertos fines. Es decir es un término teórico.

Plá (2005) demuestra la falta de comprensión de los sujetos tomando como ejemplo a los alumnos de preparatoria y, por ende, el escaso desarrollo de la conciencia histórica que vienen desenvolviendo lo mismos, buscando entonces el desarrollo conceptual y práctico de los medios para transmitir el conocimiento y la conciencia histórica. A través de la escritura, Plá logra identificar diferentes niveles de comprensión de los sujetos enunciados.

El aspecto de las relaciones es el sujeto fechado, que es la relación del sujeto para dar cuenta de un tiempo en específico, este personaje es responsable de una acción que da cuenta de la época de la que se habla en el discurso, esto es la base del pensar históricamente con la razón de manipulación de la categoría en cuanto a la ubicación temporal, indispensable para el pensamiento histórico.

El pensar históricamente, como nos dice Plá, tiene que ver con "la inclusión de factores estructurales (modos de producción, relaciones de poder, prácticas culturales, etc.)" (p. 132). Este pensar históricamente a los personajes tiene que ver con las ideologías que los rigen, es decir, a los cuasipersonajes. La relación entre éstos es una estructura donde en repetidas ocasiones los personajes quedan bajo la influencia de los cuasi-personajes, como son las ideologías, por mencionar un ejemplo.

Estos cuasi-personajes con frecuencia sustituyen al personaje en el discurso, no obstante los estudiantes poseen una dificultad en cuanto a su uso y explicación, más que nada en los cuasipersonajes conceptuales. Plá señala citando a Vigotsky (2005) que esto se debe al manejo de conceptos y pseudoconceptos, que son, "la generalización formada en la mente del niño, aunque fenotípicamente se asemeja al concepto del adulto, psicológicamente es muy diferente del concepto propiamente dicho" (p. 130), es decir, suele suceder que el estudiante utilice un concepto sin saber exactamente su significado, lo que provoca el mal empleo de los mismos. Por otro lado, los pseudo-

conceptos son el paso previo al desarrollo y comprensión de los mismos.

De lo antes expuesto se deriva la idea de que; es indispensable enfocar al individuo en su contexto específico pues es de ahí donde podemos tomar sus signos y símbolos construidos. Vigotsky (Retomado por Hernandez, 2006) en su planteamiento ubica a los sujetos como seres sociales capaces de influir y ser influidos por su entorno, como seres activos.

El paradigma sociocultural, cuyo pilar fue Vigotsky, conceptualiza la enseñanza como un foro cultural en el cual se trasmite la cultura a las siguientes generaciones, un espacio donde se negocian, discuten comparten, y se contribuye a reconstruir los códigos y contenidos, es decir, es un medio de reproducción social.

El paradigma vigotskyano pone énfasis en el alumno como ser social, producto y protagonista de las diferentes interacciones sociales. Estas le proporcionan al estudiante la capacidad de reconstruir los saberes por medio de un proceso de internalización. Vigotsky señala que en este proceso de "decodificación" del objeto por parte del sujeto, existe otro proceso que es el de internalización, que es "una actividad reconstructiva a partir de una realidad externa" (Hernández, 2006).

El sujeto no recibe pasivamente la influencia del medio, sino que activamente lo reconstruye por medio de instrumentos de naturaleza socio cultural, es decir herramientas y signos. En esta medida el sujeto se ve inmerso en un triángulo: sujeto, objeto y la actividad mediada del sujeto, quien:

> a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia (Hernández, 2006, p. 220).

Todos los procesos de mediación tienen influencia en el ser humano, ya sea interna o externamente, éstos existen en todas las culturas, de diferentes maneras, en algunas, de forma más específica que en otras, lo cual, visto desde los lentes de la enseñanza de la historia nos ayuda a pensar las herramientas adecuadas para que el sujeto pueda interpretar al objeto.

La reproducción social consciente y los sujetos de la historia

La educación democrática es aquella forma o modo de proceder respecto a la educación en la que, a partir de los desacuerdos sobre problemas educativos, se crea una virtud democrática, es decir, da la posibilidad del debate sobre los problemas de la educación. Guttman (2001) recalca el interés por el desarrollo de la conciencia, de tal manera que esa conciencia sea transmitida a los estudiantes. "En una democracia, el desacuerdo político no es algo que se deba evitar [...] las controversias políticas sobre problemas educativos son una fuente particularmente importante de progreso social" (p. 20).

La educación democrática se rige por dos principios básicos, la no represión y la no discriminación. Por un lado la no represión, según Guttman (2001) "previene que el estado y cualquier grupo de su interior utilicen la educación para restringir la deliberación racional entre concepciones competitivas de buena vida y buena sociedad" (p.63). Este principio "solo prohíbe la utilización de la educación para restringir la deliberación racional o la consideración de diferentes formas de vida" (p. 63). La no discriminación, por su parte, asegura que todos los niños sean educados, es decir que no haya una exclusión de grupos raciales ni de la educación que genere deliberación entre concepciones de buena vida y buena sociedad.

Ambos principios ayudan a la reproducción social consciente, "es decir, la forma en que los ciudadanos adquieren (o deberían adquirir) la potestad para influir en la educación que formará los valores políticos, actitudes, y formas de comportamiento de los futuros ciudadanos" (Guttman, 2001 p. 30). La reproducción social puede ser consciente o inconsciente, pues al tomar una postura, por medio de un proceso deliberativo, se llega a la reproducción social consciente, lo cual se logra con ayuda de los principios democráticos.

La reproducción social está presente en la educación en general, ya que la enseñanza es un foro cultural en el cual se trasmite la cultura a las siguientes generaciones, "es decir, como espacios en los que los enseñantes y aprendices negocian, discuten, comparten, y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes" (Hernández, 2006, p. 230).

La mediación instrumental de Vigotsky nos sirve para que el estudiante logre hacer significativo su aprendizaje tomando en cuenta su contexto pues está claro que es imposible para el alumno aprender sin los símbolos adecuados con sus significados propios del entorno (Schneuwly y Brockart, 2008).

La historia es empleada con frecuencia para justificar algún régimen político, e inculcar valores determinados, lo cual la hace un reproductor social por excelencia pero comete el error de no proporcionar las habilidades necesarias a los alumnos para lograr una reproducción social consciente y, más aún, en el afán unificador, desprovee a los alumnos y las alumnas de las herramientas necesarias para su aprendizaje.

Precisamente los principios de la no represión y la no discriminación evitan, en este caso dentro de la enseñanza de la historia, que se llegue a la reproducción social inconsciente. Tomaremos como ejemplo el caso de José de la Cruz Porfirio Díaz Mori, quien es una de las figuras más controvertidas de la historia de bronce, ya que el gobierno lo coloca como el 'villano' que duró 30 años en la presidencia de México. El gobierno que creó al 'malo' de Díaz es el mismo que resultó de la lucha armada originada a raíz de la última elección presidencial del general oaxaqueño. Como a muchos otros personajes, a Porfirio Díaz se le adjudicó un arquetipo para legitimar y darle cohesión al país en ese momento desunido.

Este arquetipo ha sido transmitido a las nuevas generaciones, a los nuevos sujetos

receptores del relato por medio de la reproducción social que se da en la escuela. Para ellos puede o no puede ser importante ya que el siglo XX está muy alejado de su contexto. No obstante, la enseñanza por medio de los signos y símbolos propios de su entorno, facilita este aprendizaje pues al saberse parte de la historia se podrían comenzar a formar una conciencia que ayuda a la reproducción social consciente.

Para los alumnos y las alumnas, el identificarse como sujetos de la historia, conlleva al desarrollo de sus nociones sobre la conciencia histórica, como arrojan luz los resultados de Plá (2005).

De lo expuesto hasta ahora, se concluye que el paradigma vigotskiano nos resulta útil para la realización de un recurso didáctico especifico. Dicho paradigma que tiene sus bases en la pedagogía, la etnografía y la sociología, nos sirve para no solamente observar el problema desde la disciplina histórica o pedagógica sino que permite el desarrollo de un planteamiento interdisciplinario.

El paradigma sociocultural es útil no sólo teóricamente ya que aporta una metodología etnográfica educativa para acercarnos a los alumnos y pensar el recurso, sino también para considerar las perspectivas del profesor y del alumno y la alumna, que deberían ser las más importantes en este proceso.

La implementación del paradigma sociocultural permite que la historia no sea una materia forzada sino que sea significativa al alumno por ubicarlo en su contexto. Cuando el alumno logra comprender se como sujeto de la historia desarrollará herramientas para la reproducción social consciente, es decir, elegirá qué conocimientos reproducir o no, claramente, de manera activa.

Conclusiones

El presente trabajo es parte de mi proyecto de tesis para licenciarme como historiadora. Consiste en diseñar un recurso didáctico encaminado a la asunción como sujetos de la historia de adolescentes de una escuela secundaria. Al momento en el que escribo el proyecto está entrando a la segunda fase, que es el análisis de diagnóstico en la Esc. Sec. Gral. Márquez de la Villa del Villar del Águila, que servirá para obtener los datos necesarios que permitan, junto con la parte teórica, desarrollar el recurso didáctico. Dicho proyecto se ve beneficiado gracias al Fondo para el Fortalecimiento de la Vinculación 2013, donde la Universidad Autónoma de Querétaro, promueve la vinculación social con la comunidad.

De los avances hasta ahora logrados se deriva la suposición de que, utilizando el paradigma sociocultural junto con la teoría histórica y la educación democrática, además del análisis de una realidad educativa específica, serán sustentos idóneos para la elaboración de un recurso didáctico que permita a los y los adolescentes saberse sujetos de la historia, además lograr un vínculo con su comunidad y contribuir a la mediación de su toma de conciencia como ciudadanos y ciudadanas activas.

A partir del contacto con la comunidad educativa se hace necesario contemplar qué

de la historia se está enseñando, qué se excluye y de qué manera influye en la construcción de las identidades adolescentes. No obstante, si bien los contenidos son importantes, es necesario tomar en cuenta, de igual manera, la forma en que se enseña. La enseñanza de la historia y la educación democrática se complementan en la medida en que ambas intentan crear conciencia en las mentes de los y las alumnas para que desarrollen una reproducción social consciente y, con base en paradigma vigotskyano, darle prioridad al contexto específico de cada alumno. El análisis sintético antes expuesto es la teoría base para el diseño académico del recurso didáctico.

Referencias bibliográficas

Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación.* Buenos aires: Paidós Estado y sociedad.

Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación.* México: Editorial Paidós Educador.

Pereyra, C. (1984). *Los sujetos de la historia,* Madrid: Alianza.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato.* México: Colegio Madrid.

Sánchez, A. (2006). *Rencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.* México, D.F: Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

Schneuwly, B. y Bronckart, Jean-Paul. (2008). *Vigotsky hoy.* Madrid: Editorial Popular

¿AÚN SON INVISIBLES LAS MUJERES? ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN LOS LIBROS TEXTO DE SECUNDARIA CHILENOS

Jesús Marolla Gajardo

Desde el plano historiográfico, existe la aceptación generalizada de que los conceptos “hombre” y “mujer” son construcciones sociales (Fernández, 2004; Scott, 2008). La disciplina ha avanzado bastante en la inclusión de aquellos grupos “invisibles”, denominados por unos como la “Historia desde abajo”, la historia de la “Gente Poco Corriente”, “la Historia de los subalternos”, “la Historia de las Mujeres”, la “Historia de la Infancia”, entre otros. Existen diversos autores que han trabajado tales temáticas desde los *Women’s studies* (Smith Crocco, 2008), hasta en historiografía, y que arrojan bastante material para someter a análisis y reflexión (Burke, 1999; Fontana, 1973; Hobsbawm, 1982).

No obstante, aún existen diversas tareas pendientes en torno a la inclusión efectiva y crítica de la mujer en la educación (Pagès y Sant, 2012). Si se parte de la base de que *hombre* y *mujer* son conceptos construidos socialmente, la escuela pasa a ser un elemento clave en la formación de los modelos de “género” (Fernández, 2004). Desde las teorías feministas, conceptos tales como “patriarcado”, “sexismo” y “androcentrismo” revisten suma importancia ya que a partir de ellos se puede explicar el papel de la mujer en la sociedad (Blanco, 2004; Gutiérrez, 2012). Como dice Fernández (2004), existen diversos círculos que denuncian los modelos educativos presentes, ya que éstos mantienen el orden androcéntrico, donde predominan las pautas de masculinidad en desmedro de una valoración e inclusión efectiva de lo femenino (Blanco, 2012; Bonal,

1977; García et al., 2012; Garretas, 1994; González y Lomas, 2002).

Es fundamental revisar y analizar los enfoques que presenta actualmente la educación en torno a la enseñanza de la Historia de las Mujeres, ya que no basta con incluir personajes o temas femeninos, si no que es necesario replantear los enfoques y perspectivas bajo los cuales se están visibilizando a las mujeres. No basta con enseñar *en* igualdad, sino que se debe poner esfuerzos en enseñar *para* la igualdad (Benejam, 1997; Blanco, 2012; Fernández, 2004, 2006; Gutiérrez, 2012; Pagès y Sant, 2012).

Existen diversas investigaciones que tratan sobre la presencia de las mujeres en los libros de texto (Blanco, 2000; Espigado, 2004; Mínguez y Beas, 1995; Pérez, 2011; Subirats, 1991). Esto demuestra la preocupación existente en torno a que se deben realizar cambios efectivos en temas de inclusión, igualdad, equidad entre los diferentes géneros (Scott, 2008). No obstante, muchas de las propuestas de enseñanza que se entregan, si bien destacan por incluir a las mujeres dentro de la panorámica y escenario histórico, entregan una metodología de trabajo que se enmarca dentro de la tradicionalidad (Benejam, 1997; Canals y González, 2011; Carr y Kemmis, 1988; Evans, 1989, 1990; Pagès y Santisteban, 2011; Pagès y Henríquez, 2011; Santisteban, 2011), lo que en definitiva no representa mayores cambios, o cambios sustanciales en la forma de enseñar, más que en vez de hablar de hombres, hablamos de mujeres.

Analizar el currículo oculto que hay detrás de tales construcciones puede ser una efectiva manera de deconstruir las concepciones sociales y los prejuicios que existen en torno a hombres, mujeres, lesbianas, homosexuales, aborígenes, inmigrantes, y cuantos más invisibles que existen (Fernández, 2004, 2006; García de León, 2002; Tomé y Rambla, 2001; Vera, 1998).

2. Libros de texto en Chile

Para la presente comunicación los libros analizados fueron 3, que corresponden a la educación secundaria y que se compone de los niveles de primer año de enseñanza media, segundo año de enseñanza media y cuarto año de enseñanza media (de acuerdo a la categorización española de cursos, los niveles mencionados corresponderían a tercero, cuarto y sexto de ESO)[1]. Cabe destacar que el uso de estos textos es generalizado ya que son entregados por el Ministerio de Educación a todos los establecimientos, sean públicos o privados.

Para el análisis de los textos adapté el modelo propuesto por Subirats y Tomé (1992), que fue construido para los mismos fines. Los resultados son los siguientes:

Tabla de datos sobre imágenes presentes en los textos de estudio

Adaptado de Subirats y Tomé, 1992, extraído de Lomas, 2002, pp. 219-222

No es necesario realizar un análisis exhaustivo en relación a la presencia de la mujer

[1] No se analiza el texto del tercero año de enseñanza media, ya que tal año se encuentra bajo reforma curricular y actualmente no está disponible.

en los libros de texto. Las cifras son claras y explicitas. Existe un amplio contraste entre la presencia de personajes masculinos versus los personajes femeninos. Al respecto, puedo afirmar con estos datos que la mujer no es invisible en los libros de texto, ya que se encuentra presente (de forma mínima, pero está). La pregunta es, y siguiendo a Pagès y Sant (2012) ¿se han introducido de la mejor manera?

El contenido mayoritario de los libros de texto analizados se enmarca dentro de las corrientes tradicionales de la historiografía, donde prima la información de tipo factual que tiene relación con las grandes guerras, batallas, organizaciones políticas, grandes hombres, políticos, generales e intelectuales (Benejam, 1997; Canals y González, 2011; Carr y Kemmis, 1988; Evans, 1989, 1990; Pagès y Santisteban, 2011; Pagés y Henríquez, 2011; Santisteban, 2011), entre otros, todo esto en contraste a la mínima presencia de la mujer quien aparece ceñida a lo que Hutchinson (1992, 2001) considera como "labores propia de su sexo".

A fin de ejemplificar lo anterior, es interesante analizar la imagen 1, la cual representa una actividad contenida en el texto de segundo año de enseñanza media, en donde aparecen 4 retratos de los "próceres de la Patria" y un retrato de Javiera Carrera, quien era hermana de José Miguel Carrera. De acuerdo a la historiografía tradicional, se ha representado a Javiera Carrera como un símbolo femenino que destaca por sus valores patrióticos e independentistas.

Imagen 1: Personajes de la Independencia de Chile



Ahora en grupo

Biografía de personajes

1. En grupos de tres o cuatro compañeros y compañeras elijan uno de los personajes de la Independencia que se presentan en las imágenes a continuación.

Personajes de la Independencia de Chile:

2. Investiguen los aspectos fundamentales de su biografía y, especialmente, el rol que el personaje jugó en este proceso.
3. Con el curso reunido, pasen al frente de la sala, de un grupo a la vez a la vez. Representen al personaje investigado, y respondan las preguntas que sus compañeros y compañeras les hagan sobre la Independencia, poniéndose en el lugar del personaje para responder como este lo haría.

(Méndez et. al., 2012 p. 82)

Al igual que la imagen 1, la imagen 2 presente en el texto de estudio de primer año de enseñanza media, enmarca dentro del capitulo titulado "La lucha de las mujeres por la igualdad" y que realiza un repaso histórico sobre la lucha de la mujer para obtener del derecho a sufragio. Cabe destacar que el espacio donde se habla tal tema es solamente una página para luego, proponer la actividad contenida en la imagen 2.

No pretendo discutir de forma detalla la actividad presente, sino más bien preguntar: ¿cuáles son las finalidades que pretende tal actividad? ¿es posible trabajar a la mujer y su lucha por la igualdad de derechos con lo propuesto? ¿cómo el alumnado se interioriza de forma crítica de que debe existir igualdad y equidad entre hombres y mujeres a partir del ejercicio de tal tarea? De estas preguntas se pueden formular muchas, pero el sentido es destacar la perspectiva en que se está trabajando a la mujer. (Pagès y Sant, 2012).

Imagen 2: Proyecto ciudadano "La lucha de las mujeres por la igualdad"

Proyecto ciudadano

I. *El proyecto*

El objetivo de este proyecto es que reconozcan y comprendan el proceso de transformación social que se produjo en el siglo XX, en especial la lucha de la mujer por obtener la igualdad política y jurídica con los hombres, siendo reconocidas como plenas ciudadanas de la nación. Ahora que ya han leído sobre este tema, los invitamos a evaluar cómo ustedes y sus pares están cumpliendo su responsabilidad ciudadana.

II. *A investigar*

En grupos de cinco integrantes, realicen una encuesta a partir de la cual puedan obtener datos concretos sobre la participación de los jóvenes chilenos en las elecciones para elegir a las autoridades del país. Deben encuestar, al menos, a diez jóvenes entre 18 y 25 años. A continuación, se presenta una encuesta tipo, pueden usar algunas de estas preguntas o crear nuevas.

Marque la respuesta según su situación o preferencia.

1. Edad: ☐

2. **¿Votas en las elecciones del país?**

   ☐ Sí ☐ No

3. **Si respondió Sí en la pregunta 2, ¿por qué votas?**

   ☐ Porque es la forma de ejercer mis derechos.

   ☐ Porque creo en la democracia.

   ☐ Otra.

4. **Si respondió No en la pregunta 2, ¿por qué no votas?**

   ☐ Porque no le interesa la política.

   ☐ Porque no se siente representado por los candidatos.

Concluyamos

5. **¿Cómo crees que debería ser el voto?**

   ☐ Obligatorio. ☐ Voluntario.

III. *Concluyamos*

A partir de la información recopilada en la encuesta y la investigación, desarrollen un informe de dos o tres páginas, en el que aborden el trabajo realizado. Este informe será fundamental para trabajar en la siguiente sección.

(Valdéz et. al. 2012 p. 108)

De acuerdo al análisis de los libros de texto es atingente relacionar su contenido con las tipologías de Lerner (1979) y McInstosh (1983), que se pueden encontrar aplicadas de muy buena forma en el trabajo de Pagès y Sant (2012). Tales autores, definen 5 categorías que buscan explicar la ausencia y presencia de las mujeres en la enseñanza de la Historia:

1. La Historia sin mujeres
2. La historia con alguna mujer notable
3. La contribución de las mujeres en la historia de los hombres
4. La Historia con la incorporación de algunos hechos claves en la historia de la mujer
5. La Historia desde la perspectiva de las mujeres

De acuerdo al análisis del contenido de los libros de texto se enmarcaría tanto en:

1. La historia sin mujeres o como define Lerner “male-defined history” y McIntosh “womanless, all-white history” (Pagès y Sant, 2012, p. 97). El gran fuerte del texto es el contenido que trata sobre grandes guerras, grandes personajes, intelectuales, soldados y hombres notables, dejando en gran ausencia a la mujer.

2. La historia con alguna mujer notable, como define Lerner (1973) “Compensatory history; missing and notable women are added” y McIntosh (1983) “Corrective history, also know as the exceptional other history”, ya que en algunos apartados se pueden encontrar referencias mínimas a mujeres que destacaron principalmente por su labor intelectual. No obstante, los contenidos no giran en torno a ellas, sino que aparecen como anexos dentro de contenidos centrales que tratan otras temáticas.

3. La historia con la incorporación de algunos hechos claves en la historia de la mujer. De acuerdo a las tipologías de Lerner (1973) “Oppression framework; women’s contributions to male-defined society are highlighted” y McIntosh (1983) “Alternative starting point history; women’s lives as history- there’s nothing too humble to study”. Esta última categorización se encuadra como contenidos periféricos sobre la historia de las mujeres. Tales contenidos son presentados de forme mínima y tratan por un lado la lucha por el sufragio femenino, y por otro las nuevas tareas que desarrollaron las mujeres durante las guerras mundiales.

A pesar de los diversos textos historiográficos que tratan las temáticas de los “subalternos”; “los de abajo”; “gente poco corriente”, los manuales de historia que se aplican en la enseñanza continúan manifestando un tipo de historia que destaca por ser racista, sexista, androcéntrica y eurocéntrica (Appleby et. al., 1994; Pagès y Villalón, 2013).

Smith Crocco plantea que los estudios de género y la inclusión de las mujeres en la enseñanza, no pasa solo por agregarlas al currículo y las prácticas, sino que debe ir aparejado de un cambio tanto a nivel del discurso, como de lo que se entiende por enseñanza para la ciudadanía (Smith Crocco, 2008).

> Researchers interested in building upon newer considerations of citizenship might pursue three avenues of analysis: firts, how has social studies' history been inflected by difference, in particular, gender, race, class, and sexual orientation?
>
> Second, to wath degree is social studies theory and practice today shaped by these considerations?
>
> Third, in looking towards the future, is attention being given to issues related to gender and sexuality in informing the priorities and goals of the field and the development of future researchers and teacher educators? (Smith Crocco, 2008, p. 85)

Conclusiones

Si bien existen diversos estudios que analizan los libros de texto de Ciencias Sociales, Historia y/o Geografía, que contribuyen a enriquecer la discusión en torno a la ausencia de mujeres, etnias, aborígenes, extranjeros, inmigrantes, pobres, entre otros., las propuestas que entregan se enmarcan dentro de una concepción tradicional de la enseñanza. No solo basta con reconocer la ausencia de tales sectores de la población, sino que los esfuerzos tanto en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como en la formación del profesorado, deben ir dirigidos a cambiar nuestras maneras de enseñar, a definir finalidades que busquen la formación de pensamiento crítico y reflexivo, el desarrollo de pensamiento de futuro, el empoderamiento de los y las alumnas, el desarrollo de valores democráticos, y en especial para este caso, el desarrollo de una sociedad en un marco de igualdad y equidad. Esto no se logrará si no sometemos a los y las alumnas a la reflexión constante en torno a cómo se ha construido la sociedad actual, cuáles son los estereotipos y prejuicios sociales que influyen en la creación y transmisión de ciertas "versiones" sobre la historia.

No es menos importante destacar que si bien los hombres son los grandes protagonistas de los libros de texto, a la vez, no son todos los hombres aquellos que los protagonizan, sino que tanto pobres, inmigrantes, extranjeros, aborígenes, entre otros "oprimidos" están en gran parte ausentes. De acuerdo a lo que plantea Pagès y Santisteban (2012), como primera tarea hay que re-definir las finalidades del conocimiento social y la historia, sus objetivos, los personajes que se incluyen. No se lograrán grandes cambios, si se incluyen más contenidos relativos a las mujeres bajo el modelo tradicional de enseñanza. Si es así, la formación de los y las estudiantes seguirá siendo la misma que hasta ahora.

Referencias bibliográficas

Álvarez, G. y Barahona, M. (2012). *Texto para el estudiante. Historia, geografía y ciencias sociales. Cuarto año de educación media.* Santiago de Chile: Santillana-MINEDUC.

Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia.* Barcelona: Andrés Bello.

Badinter, E. (1993). *XY la identidad masculina.* Madrid: Alianza.

Benejam, P. y Pagès, J. (coords.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Barcelona: ICE-Horsori.

Bengoa, J. (1996). *El estado desnudo. Acerca de la formación de lo masculino en Chile.* Santiago de Chile: FLACSO. Consultado el 15 de julio de 2011, en http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/digitalfree/1996/libro/011865.pdf

Blanco Lozano, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de ciudadanía. Algunas actividades en la formación del profesorado. En M. Vera, y D. Pérez (coords.), *Formación de ciudadanía: las tics y los nuevos problemas.* (vol. 15) Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante.

Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina.* Barcelona: Anagrama.

Burke, P. (1999). *Formas de hacer historia.* Madrid: Alianza.

Canals, R. y González, N. (2011). El currículo de conocimiento del medio social y cultural, y la formación de competencias. En J. Pagès, y A. Santisteban (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria.* Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar (pp. 41-63) Madrid: Síntesis.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la invesigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En J. Olavarría y T. Valdés (coords.), *Masculinidad/es: Poder y Crisis*. Santiago de Chile: ISIS Internacional-FLACSO.

Díaz, R. (1999). Sexismo en los aspectos implícitos del currículum. Algunas propuestas para la acción crítica. En M. Cruz Rodríguez y L. Ruíz Higueras (eds.) *Mujer y Ciencia.* (pp. 131-149). Andalucía: Instituto Andaluz de la mujer y Universidad de Jaén.

Espigado, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En C. Rodriguez (comp.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 113-145). Argentina: Niño y Dávila.

Evans, R. W (1990): Teacher conceptions of history revisited: ideology, curriculum, and student belief. *En theory and research in social education*, vol. XVIII, 2, 101-138.

Evans, R. W. (1989): *Teacher conceptions of history. En theory and research in social edu-*

cation, vol. XVII, 3, 210-240.

Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. Vera y D. Pérez (coords.), *Formación de ciudadanía: las tics y los nuevos problemas*. (vol. 15) Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante.

Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.

Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género. *Íber, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 47, 33-44.

García Ruíz, C., Jiménez Martínez, M. D. y Moreno Baró, C. (2004). Mujeres y currículum. Carmen de Burgos y María Zambrano. En M. Vera y D. Pérez (coords.), *Formación de ciudadanía: las tics y los nuevos problemas.* (vol. 15) Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante.

Gutiérrez Sánchez, J. (2012). *Presencia y tratamiento de la mujer en los libros de texto: ¿invisibilidad, transversalidad o patchwork políticamente correcto? Análisis y reflexión.* Tesis de Máster en Formación del Profesorado de Secundaria. Santander: Universidad de Cantabria. Dirigida por: María Jesús González Hernández

Hobsbawm, E. (1982). *Industria e Imperio.* Barcelona: Ariel.

Hutchinson, E. (1992). El feminismo en el movimiento obrero chileno: la emancipación de la mujer en la prensa obrera feminista, 1905-1908. *Proposiciones*, 21, 32-44.

Hutchinson, E. (2001). *Labores propias de su sexo.* Santiago: LOM.

Lerda, S. y Todaro, R. (1997). ¿Cuánto cuestan las mujeres?, un análisis de los costos laborales por sexo. *Sociología del trabajo,* 30. Madrid: Siglo XXI.

Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En González, A. y Lomas, C. (coord.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia.* (pp. 193-222). Barcelona: Graó.

Méndez, V., Santelices, C., Martínez, R. y Puga, I. (2012). *Texto para el estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Segundo año de educación media.* Santiago de Chile: Santillana-MINEDUC.

Mínguez, J. G. y Beas, M. (1995). Analisis historico del libro de texto. En J. G. Mínguez, y M. Beas (coords.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (pp. 13-46). Granada: Proyecto Sur.

Miralles Martínez, P. y Belmonte Espejo, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato. En M. Vera y D. Pérez (coords.), *Formación de ciudadanía: las tics y los nuevos problemas.* (vol. 15) Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante.

Olavarría, J. (2000). De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas.

Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX. En J. Olavarría, y R. Parrini (coords.), *Masculinad/es. Identidad, Sexualidad y Familia.* (pp. 11-29). Santiago de Chile: FLACO-LOM.

Pagès J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia,* vol. 25, n. 1, 91-117

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 23-41) Madrid. Síntesis.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación primaria. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 105-125) Madrid: Síntesis.

Pagès, J. y Villalón, G. (2013). *Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares.* Analecta Calasanctiana, 109, 29-67.

Peréz, A. (2011). *El sexismo en los manuales escolares de ciencias sociales de la ESO*. Recuperado el 8 de mayo de 2012, del repositorio institucional de la universidad de Almería.

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 63-85) Madrid: Síntesis.

Scott, J. (2008). *Género e Historia.* México: FCE.

Smith Crocco, M. (2008). Gender and sexuality in social studies. En L. Levstik, y C. Tyson (coords.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 172-196). New York: Routledge.

Subirats, M. (1998). Educación y cultura desde la diversidad de géneros. En *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX simposium de didáctica de las ciencias Sociales* (vol. 9). (pp. 91-94). Lleida: Universitat de Lleida.

Subirats, M. (coord.) (1991). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: instituto de la mujer.

Valdéz, M., Arriagada, P., Rossi, S., Contreras, Y. y Fuentes, L. (2012). *Texto para el estudiante. Historia, geografía y ciencias sociales. Primer año de educación media.* Santiago: Santillana-MINEDUC.

Vera Muñoz, M. I. (1998). El valor de la igualdad de género. Etnia y estatus social en los currícula de primaria y secundaria. En *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX simposium de didáctica de las ciencias Sociales* (vol. 9). (pp. 91-94). Lleida: Universitat de Lleida.

PROFE... ¡PÓNGANLE LENCERÍA A LA HISTORIA!

Marcela González Colino

Colegio Calasanz Bogotá

"Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos" [1]

Paulo Freire

Introducción

En este texto se plantearán algunas experiencias en la enseñanza de la historia dentro del contexto escolar del Colegio Calasanz Bogotá. Estas experiencias han sido fruto de un proceso de análisis, indagación y reflexión sobre la propia práctica. En tanto ejercicio teórico-práctico, se plantea cómo el aula puede convertirse en un laboratorio para "experimentar", observar, renovar e innovar otras formas de aprendizaje entre los estudiantes, siempre y cuando el maestro esté dispuesto a ceder el protagonismo a aquellos para quienes está destinado su quehacer y ser sencillamente quien con su experiencia potencie y permita experiencias de aprendizaje que sean significativas para la vida.

Pensar la práctica

Posiblemente en los años que llevo enseñando historia en el colegio Calasanz de Bogotá, ninguna expresión me había llamado tanto la atención como ésta que un estu-

[1] http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm

diante de último año de bachillerato alguna vez enunció y que da el título a este texto: "Profe...Pónganle lencería a la historia"[2]. En su decir, lo que expresaba no era una invitación a cambiar o adornar los hechos y los procesos históricos. No, a lo que él nos invitaba era a algo más profundo: cambiar nuestra práctica y renovar la manera de enseñarles y hacer la clase de historia.

Frecuentemente, solemos asumir que la experiencia en el oficio y el estar actualizando nuestras prácticas, es suficiente para ejercer nuestro quehacer y desde allí motivar y despertar en los estudiantes el interés y amor por esta disciplina. Y, si es cierto que el oficio hace al maestro, nuestro oficio nos debería permitir plantearnos preguntas sobre lo que hacemos, y si lo que hacemos, es lo que los estudiantes requieren y necesitan para acercarse hoy al saber, y desarrollar las competencias que se les exigen, con cierto interés y motivación, por no decir amor.

Tal vez por esto, es que cobró tanta resonancia la frase de mi estudiante, ¿nos preguntamos si lo que enseñamos y como lo enseñamos tiene sentido para ellos?, ¿nos atrevemos a cederles la palabra y escuchar lo que tienen que decir con respecto a cómo lo estamos haciendo? O, alguna vez ¿nos detenemos y tomamos distancia para observarlos y leerlos mientras, como en mi caso, expongo "La historia de los pueblos Amerindios o La Conquista de América" a niños y niñas de 12 y 13 años? Yo creo que no... y no porque no nos interese su opinión.

Simplemente porque el pensarlos implica atreverse a romper esquemas tradicionales que pueden ir en contravía de los modelos institucionales o porque, cada vez son mayores las responsabilidades que se le encargan a la escuela y en particular a los maestros de ciencias sociales y esto, creo que no solamente ocurre en Colombia: "Como es sabido, la tarea del profesorado es cada vez más compleja. Y la del profesor de ciencias sociales y de historia aún lo es un poco más dada la naturaleza de los saberes escolares de los que se responsabiliza". (Pagès: 2012, p.6)

Sin embargo, atreverse a romper los esquemas, resulta verdaderamente sorprendente y fascinante, si cabe la expresión. Atreverse es la posibilidad de abrir la puerta a la innovación y la creatividad en doble vía: maestro-estudiante y estudiante-maestro, es dejar a un lado la rutina y la simple transmisión y repetición de datos y hechos que en la vida práctica de nuestros jóvenes no cobran sentido, y si algo tienen la historia y en general las ciencias sociales, es la posibilidad de educar en humanidad y autonomía, fundamentos de la ciudadana y de la responsabilidad social.

Y solamente podemos formar de esta manera, si nos arriesgamos a renovar o cambiar las prácticas, y en este cambio, empezamos por reconocer en nuestros estudiantes a un otro que piensa, indaga, analiza, reflexiona, debate, propone y participa activamente de su aprendizaje. Es decir, si nos disponemos para permitir que "el alumno encuentre sus propias respuestas a sus propias preguntas por medio de experimentos, pensamiento crítico, confrontación de puntos de vista; y sobre todo, en que todas estas actividades tengan sentido para él" (Kamii:2012, p.1)

[2] Juan David González, estudiante de grado 11-2013

En otras palabras, si les consentimos ser parte activa de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para hacerlo es preciso que nos arriesguemos a escucharlos y a tomar decisiones. Eso sí, decisiones fruto del interés y deseo de renovar nuestras prácticas, y nuestra manera de enseñar; de preguntarnos cómo piensan, cómo aprenden, cómo procesan la información; incluso, cómo opera su cerebro y desde ahí explorar nuevas metodologías, innovar y descubrir en ello, qué es lo que quieren y cobra sentido en su vida hoy y como futuros ciudadanos que serán… "Si el alumnado no se ve como miembro de un grupo que ha hecho historia, y se siente invisible, le faltarán modelos viables de futuro…" (Pagès: 2009, p.43)

Y todo esto porque muchas veces lo que enseñamos y como lo enseñamos, no tiene sentido para ellos… "profe, dime la verdad: ¿en tu vida profesional has tenido que resolver una raíz cuadrada?" (José Luis Roa, 12 años)[3]. ¡Qué pregunta! evidentemente, no, pero su pregunta estaba cargada de sentido porque desde su perspectiva, no le hallaba utilidad práctica a esta operación matemática, cuando en su futuro se piensa como abogado. Y como ésta, tantas otras preguntas a las que no solemos responder porque "en la educación existe una gran incomunicación. Yo tengo que llegar a saber algo, pero ese "algo" es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir. La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar" (Zuleta: 2006, p.13).

Sí, porque permitirles pensar puede resultarnos "peligroso" o incómodo, pero es en el pensar que se puede ver realizado el sentido de enseñar, qué mejor que disponer a nuestros jóvenes para esto… para potenciar en ellos su curiosidad, su deseo de aprender, su inquietud encauzada hacia el descubrimiento de un mundo maravilloso que ofrece el saber, y en nuestro caso o mejor en mi caso, el saber social.

Un saber que les permita leer e interpretar el mundo, adoptar posturas críticas, respetar y valorar la diferencia, comprometerse con la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en fin, pensar y pensarse socialmente; retos a los que le apuesta la educación del siglo XXI y para los cuales debemos preparar a nuestros jóvenes, al fin y al cabo como dice Savater: "No basta con haber nacido humano, hay que formarse para serlo"

Ahora bien, ¿cómo hacer que la clase de historia sea el pretexto para desarrollar en ellos esas competencias?, ¿cómo hacer que la clase de historia no sea una repetición de hechos y que sea una experiencia de aprendizaje que les permita poner en práctica y resolver o entender los problemas de la realidad actual?, ¿cómo responder al mismo tiempo con las exigencias de nuestros contextos políticos, económicos y sociales en términos de lo que se espera de los educandos con respecto al conocimiento y a lo que se ha de hacer con éste?, en últimas, ¿cómo formar ciudadanos, con todo el sentido que hoy quiere significar esta palabra?

Para intentar responder estas preguntas, creo que no hay otra forma que arriesgar-

[3] Los nombres y voces que aparecen son de los niños y niñas, estudiantes de 7º grado del curso de historia del año 2013, a quienes agradezco haber inspirado el atrevimiento.

nos a cambiar nuestras maneras de enseñar. Cambio que debería empezar por resignificar democráticamente las relaciones de poder maestro-estudiante tradicionalmente establecidas. Y un primer ejercicio en esta resignificación bien puede ser ceder la palabra, "desverbalizar la clase de historia... La explicación magistral desempeña un papel de apoyo y no de actividad hegemónica en los procesos didácticos en los que el alumnado es el principal actor y protagonista en la clase" (Prats: 2011, p.71). Pero... ¡cómo nos cuesta! Sin embargo, cuánto hay por descubrir cuando lo hacemos, cuando nos y les permitimos tomar decisiones.

Un alto para resignificar la clase

Aquí me tomo la libertad de esbozar las decisiones tomadas sobre la marcha del curso, y por ello, transcribo lo que en cuanto a metodología y algunos contenidos, establece el Plan Anual de la Asignatura para el programa de historia de 7º grado, que seguimos en el colegio y que fue precisamente lo que me hizo hacer un alto... "En el aula el maestro planteará las orientaciones generales y hará las aclaraciones teóricas fundamentales, a partir de las cuales los estudiantes desarrollarán una serie de talleres, escribirán informes de Plan lector, producirán pequeños textos, prepararán exposiciones, y material gráfico. Lo anterior requiere que el estudiante realice una continua lectura del texto guía, los materiales y documentos complementarios que recibirá... Además, se realizará el Plan lector con los libros indicados".

Obviamente bien lejos resulta de ser lo anterior un ejercicio democrático. Debo agregar que este Plan, también incluye los contenidos que se abordarán durante el curso, relacionados con la historia y desarrollo de las culturas de América prehispánica, extendido esto hasta la primera fase de la Conquista.

Y todo esto, para niños y niñas de 12 años cuyos intereses no están centrados precisamente en unos "otros" que resultan tan distantes y carentes de sentido, pese a que insistamos que son "nuestros ancestros" y que su legado hace parte de nuestro patrimonio cultural, palabras complejas que no les significan mucho... además, y por si fuera poco, queremos acercarlos y despertar su interés a partir de la lectura de textos como tradicionalmente la entendemos, cuando lo que menos quieren es "todos los días lo mismo: siéntate, escucha, lee y escribe, escribe más y más y más..." (Mariana Betancourt, 12 años).

Saltan a la vista las suficientes razones que motivaron el alto y debo confesar que subvirtiendo el orden, si cabe la expresión, lo primero fue, no más texto guía, hablar menos, escuchar y proponer otras estrategias de trabajo para descubrir de otra manera quienes fueron los Mayas, Incas y Aztecas. ¡DESCUBRIRLOS! y no yo, ellos. Debo añadir, que decidimos trabajar particularmente Mayas, Incas y Aztecas, aprovechando que muchos de los niños y niñas han tenido contacto con la historia de estos pueblos gracias a los viajes que realizan en sus vacaciones.

Para esto, qué mejor que permitirles utilizar las herramientas que la tecnología ofrece, que les encanta, que les abre las puertas del mundo y que todos tienen a su alcance...

eso sí, deberían elegir algunos aspectos particulares de cada una de estas culturas y desde allí hacer su propia propuesta de trabajo e iniciar una ruta de indagación para saber quiénes fueron, y qué sentido tiene hoy conocer la historia y la vida de estos pueblos que habitaron y aún habitan el continente americano… enfatizando en el aún, porque para algunos de los niños y niñas, las comunidades indígenas son solo del pasado.

Y he aquí la razón de este texto, plasmar y compartir algunas de estas experiencias que sobre la marcha y fruto de reflexiones, observaciones de clase, y por qué no, osados atrevimientos, permitieron otras maneras de pensar y hacer la clase de historia de América Prehispánica, para niños y niñas de 7º grado (primer año de la ESO).

El lugar de la palabra

En esta ruta debía darse otro cambio importante: la concepción del salón o aula de clase. Debería dejar de ser “Un lugar de aburrimiento en el que uno solo se queda haciendo ejercicios aburridos” (Juan Diego Acosta, 12 años), para convertirse en un laboratorio, un espacio para investigar, para “experimentar”, para “aprender de una manera diferente y didáctica” (Laura Espinosa, 12 años) y por qué no, para hacer ciencia… formular preguntas, consultar, analizar y criticar fuentes, proponer hipótesis, compartir hallazgos y encontrarse con el saber en el ejercicio del hacer. En otras palabras, hacer del aula un lugar… “el que ocupan los nativos que en él viven, trabajan, lo defienden, marcan sus puntos fuertes, cuidan las fronteras pero señalan también la huella de las potencias infernales o celestes, la de los antepasados o de los espíritus que pueblan y animan la geografía íntima…” (Augé: 2000, p.49).

Sí, un lugar para el encuentro, para aprender con otros, para dejar la rutina de la mera explicación, para que la tecnología con todo lo que nos ofrece sea una gran herramienta para descubrir y acercarnos al conocimiento, pero, sobre todo, hacer de él, el lugar donde la palabra de estudiantes y maestra cobra significado, donde es posible “…penetrar en la complejidad y riqueza de la vida en el aula en la que se enseñan y aprenden ciencias sociales, geografía e historia” (Pagès y Santisteban: 2010, p.55) porque “creemos que con acciones más explícitas y sostenidas, que pusieran al alumnado ante problemas o dilemas históricos, geográficos o sociales el desarrollo de la capacidad de pensar histórica y socialmente alcanzaría metas más elevadas” (Pagès y Santisteban: 2010, p.55).

Algo así fue lo que se alcanzó al finalizar el curso de historia cuando el Arte de la plumería Azteca, Contar a la manera Inca o ser un Reportero Maya, se convirtieron en el pretexto para hacer del aula y la clase un lugar de sentido… “un tipo de lugar sagrado, de pensamientos e interacciones” (Sebastián Alzate, 12 años). Allí donde, sin temor a equivocarme los niños, las niñas y la maestra aprendimos y valoramos no solamente lo que las culturas amerindias nos legaron. Descubrimos que en el aula “Hemos de construir y compartir significados con los niños y las niñas, con los y las jóvenes. Compartir significados quiere decir compartir las razones de aquello que hacemos juntos,

los que enseñamos y los que aprendemos" (Pagès: 2007, p.64).

Descubrir por ejemplo que al fabricar un quipu Inca las matemáticas se revelan, que el cultivo del maíz permitió estructurar socialmente a los pueblos americanos, a tal punto que su trabajo fue titulado "Sin maíz, no hay país" y que a través del arte de la plumería Azteca, es posible entender conceptos como guerra, rango o religión. Descubrieron, vivieron y entendieron por qué el trabajo colectivo fue lo que permitió a estas culturas realizar grandes obras, cada uno eligió, se documentó, participó, e incluso, se renombró como un artesano de estas culturas...no hubo "escribir, escribir, escribir", lo que hubo fue participación, decisión y trabajo en equipo.

Por otra parte, la maestra "orientó, aclaró, enseñó...estuvo más tranquila porque logró captar la atención de todos; en fin, actuó como líder, líder de 46 artistas" (Francisco Berrio, 12 años). Un orientar y resolver inquietudes surgidas durante el trabajo. Y así, el aula, "más que un salón de clases se pudo convertir en el escenario de una antigua cultura" (Laura Fernández, 12 años).

El escenario en el que trabajar juntos fue posible, porque "todos trabajamos como una tribu" y "mis compañeros se vieron supremamente entusiasmados, había mucho por explorar" (Andrea Llamozas, 12 años) además, "se valoró el trabajo de los otros y el propio". Pero sobre todo, "Nos metimos en la piel de un Inca", "aprendimos de nuestras propias vivencias" (Juan Pablo Gómez, 12 años) y los Aztecas fueron "un camino para aprender", y tan solo bastó proponer: "a partir de una propuesta de la profe, cada uno pudo elegir". (Nicolás Gallo, 12 años). Una elección que permitió hacer visibles a todos y a cada uno de los estudiantes, "me gustó porque se mostraron talentos escondidos" (Esteban Muñoz, 12 años) y porque en últimas, fue el escenario en el que "aprendimos y fuimos felices al lado de nuestros amigos" (Enrique Franky, 12 años).

En conclusión, ¿qué aprendimos?

Además de todo lo anterior y de "ser felices con nuestros amigos", razones de peso para la osadía de cambiar, renovar y resignificar nuestras prácticas, aprendí como su maestra, que atreverse a cambiar las prácticas en las que por comodidad o conveniencia nos atrincheramos es un reto. Un reto que bien vale la pena asumir pues al fin de cuentas es para ellos y por ellos que "un docente reflexivo debería ser capaz de analizar situaciones complejas, elegir de manera rápida y reflexiva estrategias adaptadas a unos objetivos, disponer de un amplio abanico de saberes, técnicas y medios adecuados y saber utilizarlos, analizar críticamente sus acciones y el resultado de las mismas" (Pagès: 2012, p.7).

El resultado... sin duda mejores clases. En mi caso, probablemente las mejores clases de mi vida, porque más allá de enseñar la historia y la vida de los pueblos prehispánicos lo que esto permitió fue aprender que es posible el cambio, que el atreverse a hacerlo, trae consigo otras maneras de hacer visible el pensamiento de los estudiantes, que la evaluación, eso que nos desgasta en ocasiones, puede ser más efectiva y significativa cuando se lleva como proceso y se hace un seguimiento permanente de

los logros y avances de los estudiantes; pero también, de aquello que debe complementarse o aclararse.

Aprendí, que es posible desarrollar las competencias que se nos exige en nuestros estudiantes de otras maneras, que en sus demandas por "clases más lúdicas" lo que requieren es procesos más acordes con la época y contextos en que viven...Ciertamente, al final, quien más aprendió fue la maestra porque... "puso retos y fueron aceptados" (María Camila Varela, 12 años).

Referencias Bibliográficas

Augé, M. (2000). *Los "no lugares" espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Barcelona. Gedisa.

Kamii, C. (2012). *La autonomía como finalidad de la educación. Material de lectura para el seguimiento virtual sobre la Enseñanza para la comprensión.* Bogotá. Universidad de los Andes.

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las ciencias sociales,* 3.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la Geografía y la historia". En *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia.* 64, 8-18.

Pagès, J. (2009). "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: Reflexiones casi al final de una década". En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2*, Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquía.

Pagès, J. (2007). "¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿Qué deberían aprender y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?. En *Revista Escuela de historia,* Vol.1, No 6

Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la historia.* Barcelona. Grao.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel S.A.

Zuleta, Estanislao. (2006). *Educación y Democracia: Un Campo de Combate.* Medellín. Hombre Nuevo Editores.

ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: DESDE CONTEXTOS LOCALES PARA RETOS GLOBALES

Yuly Maritza Barreto Mantilla
Andrea Rodríguez Achury
Colegio Mayor de San Bartolomé

La presente ponencia busca develar los vacíos que desde la práctica pedagógica y el análisis de documentos se evidencia con relación a la enseñanza disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar de las ciencias sociales, esto con el objetivo de generar una estrategia didáctica desde la pedagogía critica y el paradigma pedagógico ignaciano a través del uso del lenguaje geográfico posibilitando así la enseñanza-aprendizaje de la geografía de forma real y práctica, aportando a la generación de saberes propios de la disciplina y a su aplicación en diversos campos educativos y laborales impidiendo que la geografía se difumine, sus saberes sea considerados cada vez más inexactos y la utilidad de esta ciencia continúe siendo cada vez más puesta en duda por nuestros estudiantes.

Las ciencias sociales en Colombia actualmente se encuentra en una fase de redefinición centrada en la dicotomía entre lo disciplinar y lo interdisciplinar. Para comprender como se ha abordado este problema en Colombia es primordial conocer la perspectiva de políticas en la enseñanza de las ciencias sociales.

Pedagogia crítica y el paradigma pedagogico ignaciano

La pedagogía crítica está inmersa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía, ya que asume el contexto de cada uno de sujetos como un espacio geográ-

fico donde el individuo realiza sus acciones; Giroux (1994) entiende el espacio geográfico como el lugar que posee redes de significados —espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, sicológicos, ideológicos entre otros— que reconocen y aceptan los sujetos que comparten un mismo espacio físico.

Desde esta postura epistemológica y relacionándolo con la práctica docente diaria del grupo de investigación Bicemayor del Colegio Mayor De San Bartolomé se hace pertinente incluir elementos del paradigma pedagógico Ignaciano (PPI) en la propuesta a realizar. El PPI plantea una multitud de caminos en los que los profesores podrían acompañar a sus alumnos y facilitarles el aprendizaje y la madurez, enfrentándolos con la verdad y el sentido de la vida. Es un paradigma que puede proporcionar una respuesta muy adecuada a los problemas educativos a los que nos enfrentamos hoy, y posee la capacidad intrínseca de avanzar más allá de lo meramente teórico y llegar a ser un instrumento práctico y eficaz en orden a realizar cambios en el modo como enseñamos y como nuestros alumnos aprenden (Vásquez 2006)

El PPI busca partir del contexto del estudiante para llevarlo a que a partir de su contexto (no individual sino colectivo) se abra a la realidad y se convierta a través de la experiencia en constructor, autor, y protagonista de su propio aprendizaje dejando de ser receptor de conocimiento; sin embargo la experiencia no es algo que se quede en esa etapa, sino que a por medio de la reflexión piense y analice críticamente la realidad para construir conocimiento y transformar su contexto.

Saber didáctizado desde la geografía

Es importante resaltar que los cambios transcurridos en el funcionamiento del sistema educativo colombiano, obstaculizaron las bases epistemológicas en las cuales giraba el conocimiento de la realidad espacial, suscitando rupturas y desafíos con respecto a los modelos educativos mundiales, de tal manera los saberes dejaron de ser simplemente contenidos escolares construidos de acuerdo a miradas globales y salieron de una escuela tradicional en la que se tenían en cuenta las respuestas para convertirse en ejes generadores de preguntas y resolución de problemas (Sánchez, 2010).

Se hizo necesario la participación del estudiante en la práctica que exige el saber geográfico, conduciéndolo a que identificara avances y retrocesos de las estructuras espaciales y de este modo se confrontara con la experiencia, ya fuera para reafirmarla o rectificarla (Freire, 2000) lo que conllevaría a una verificación de los visto con el corpus teórico planteado.

Desde este punto de vista, en este proceso incide el principio de alteridad y se conjuga con el papel que desempeña el profesor y el estudiante en el aula, ya que se pone en juego el constructo que se tiene de un concepto geográfico por medio de una referencia teórica así como desde el papel que representa el otro cuando comunica a los demás un nivel de conceptualización. De esta base se parte para mencionar que lo trasmitido a través de las generaciones, es relevante porque además de consolidar la memoria colectiva y preservar la cultura (Serna, 2007), permite ampliar el conoci-

miento.

Teniendo en cuenta las ideas expresadas anteriormente, a continuación se presenta la experiencia pedagógica vista desde el saber didactizado en la enseñanza de la geografía, en la cual se trabajó la visión pedagógica del constructivismo, el paradigma pedagógico ignaciano y como estrategias: el trabajo lectoescritor, la práctica de campo y la utilización de una guía propuesta por la docente.

La didáctica de la Geografía en el Colegio Mayor de San Bartolomé

El Colegio Mayor de San Bartolomé es una institución de carácter privado ubicado en Bogotá (Colombia). Cuenta con 409 años de historia siendo el colegio más antiguo del país. Uno de sus aportes a la educación colombiana es la formación que imparte desde el Paradigma Pedagógico Ignaciano, el cual se enfoca a la educación personalizada a través de una visión integradora entre lo humano y lo social.

Se muestra la experiencia pedagógica desarrollada en el área de ciencias sociales en el grado séptimo en el año 2013, a partir del reconocimiento y la construcción de vocabulario concerniente a este saber. El grupo de investigación estaba conformado por tres cursos cada uno de 42 estudiantes. Se escogió esta población ya que mostraban interés por la configuración urbana del espacio, razón por la cual se trabajó el concepto de ciudad, teniendo en cuenta los siguientes momentos:

Indagación de lo que se entendía por ciudad (Diagnóstico):

Al iniciar la clase se explicó la importancia de comprender la culminación de la edad media para el continente europeo y luego se hizo una aclaración sobre dicha ruptura relacionada con las guerras, epidemias, las revueltas campesinas y el papel desempeñado por el artesanado, se indica que uno de los aspectos que permite visualizar la transición del feudalismo al capitalismo es el fenómeno de la urbanización y que por ello es importante entender el concepto de ciudad.

Para contextualizar (Vázquez, 2006) se explora con los estudiantes como la definirían, mencionando lo siguiente: con habitantes, lugares, barrios, localidades, transporte entre otros. Después se explica que la ciudad está compuesta por: población, actividades económicas sociales y culturales, modos de vida y se halla configurada a partir de una estructura o forma (morfología urbana) posteriormente se trabajó las ideas previas de los estudiantes y también se recurrió a los saberes transmitidos por sus familias sobre lo que significaba la ciudad.

Estrategia didáctica enfocada en la construcción del concepto

Se realizó desde dos momentos importantes del Paradigma Pedagógico Ignaciano como lo es la reflexión y la acción (Vázquez, 2006, p. 26,47). Para llevar a cabo esta etapa se trabaja desde el ABP, situando a los estudiantes en una problemática que se presenta actualmente en la ciudades y es la organización que tiene dicho espacio y el imaginario que se tiene de cómo han sido estructuradas por el medio natural y

antrópico.

Para llegar a comprender lo que ha sucedido con dicho espacio se analiza la transición de feudalismo a capitalismo de Europa, suscitando que los estudiantes pensaran en que las condiciones de higiene eran deficientes y al respecto decían que era importante tener esto en cuenta para entender porque las ciudades cambiaron tanto y se necesitaron lugares determinados para muchas actividades. Se indicó que la forma de la ciudad hace ver la organización espacial muy diferente y se explicó la morfología radiocéntrica y ortogonal con ejemplos. Para completar la actividad se propuso traer información de este tema y planos de dichas ciudades así como una imagen de una característica de la ciudad por orden de filas.

En la siguiente clase se comentó la investigación consultada, ya que anteriormente habían expresado que les parecía muy raro vivir en una ciudad que tuviera forma circular e irregular. Se mostraron las imágenes y se propuso hacer una pequeña representación de cada ciudad investigada, organizándose de acuerdo a la indicación dada y alzando la imagen para que se pudiera tomar una foto desde un lugar alto para divisar la figura.

El ejercicio se hizo en la plazoleta del colegio con cierta dificultad para distribuir las actividades económicas y sociales de acuerdo a las figuras trabajadas, sin embargo se tomaron fotos para ser analizadas. Para hacer la interpretación de lo que había quedado registrado, se retoma el contexto en el cual se encuentra ubicado el colegio que corresponde al centro histórico de Bogotá y pertenece a la localidad de Candelaria. Ello posibilitó entender como confluyen muchas actividades en este lugar y la expansión que ha tenido a través del tiempo, así como la configuración espacial de la capital. En lo que concierne a esta etapa los estudiantes relacionaron las formas de las ciudades europeas con la organización de Bogotá, planteando de esta manera diferencias y semejanzas entre los dos espacios trabajados.

Esta parte permitió el despliegue de la imaginación y la percepción desde problemáticas ciudadanas persistentes como: el poco manejo de la movilidad, el irreconocimiento de los invisibilizados, el fenómeno de desplazamiento y la ausencia estatal en la organización espacial urbana.

Al terminar la actividad, surgen ideas sobre otros recursos que se habrían podido utilizar como: camisetas de un color en especial y unos lazos o lanas para señalar los puntos claves de la figura con el fin de distinguir zonas de comercio, circulación vehicular y peatonal así como otros elementos. Es preciso decir que esta actividad no estaba determinada en la planeación y nació de acuerdo a los aportes e intereses del grado séptimo.

Guías de formación como apoyo al trabajo didáctico en el área de ciencias sociales

Las guías propuestas por la institución educativa, han dado la posibilidad de ubicar al estudiante en los cinco momentos (Contexto, experiencia, reflexión, acción y evalua-

ción) del Paradigma Pedagógico Ignaciano. Cabe aclarar que son un medio para llegar a la construcción de distintos saberes y están realizadas de acuerdo a las líneas de acción planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, son de carácter integrador y responden a los estándares y lineamientos curriculares de ciencias sociales.

La conexión que se logra con los estudiantes por medio de estas guías potencializa el trabajo personal y en equipo, así como se convierten en una ruta a seguir que puede ampliarse y modificarse si se considera necesario, donde el estudiante tiene la oportunidad de aprender, hacer, influir y cambiar (Coll, 2010, p 43). La exigencia que plantean las guías tanto para el estudiante como para el profesor, fortalecen la habilidades cognitivas y sociales por medio de preguntas, reflexiones y construcción de significados (Coll, 2010, p. 76), en tanto su estructura va desde lo inmediato hasta lo lejano.

Las herramientas que se plantean para llegar al concepto de ciudad se vieron reflejadas en la experiencia y se fundamentaron en la realización de una actividad de lectura de un texto de enseñanza de las ciencias sociales para grado séptimo, adicionalmente se complementó con una investigación hecha por los estudiantes en Internet para confrontar las dos informaciones. Posteriormente se llegó al ejercicio práctico porque las inquietudes del grupo generaron crear un trabajo de campo en el que se pudiera reconocer la forma de las ciudades desde su organización hasta la jerarquizaciòn de sus actividades.

A su vez estas dinámicas se encaminaron a la interpretación y comprensión, de tal forma que el estudiante pudo seleccionar y clasificar lo que leyó (Zambrano, 2006), planteando propuestas de solución a la problemáticas abordadas, lo que conllevó a que se cumplieran los objetivos que se quisieron alcanzar al desarrollar las actividades y la consulta de los recursos utilizados.

Con el apoyo proporcionado por la guía de formación, el profesor también está en constante ejercicio reflexivo esta estrategia de apropiación (Astolfi, 2001), ya que al terminar el periodo académico se replantea que tan oportuno fueron los ejercicios propuestos o como este medio posibilitó al estudiante afianzar las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en los saberes histórico y geográfico.

Evaluación del proceso realizado

Se retomó el trabajo teórico y práctico, frente a lo cual los estudiantes se sintieron identificados con las ideas que ellos tenían de las grandes y pequeñas ciudades, se llegó analizar y dar sentido al concepto (Zambrano, 200.6) que en un primer momento se visualizó gráficamente y luego se interpretó de otra forma de acuerdo a la observación de la representación espacial. Adicionalmente los estudiantes fueron tomando significados relacionados con el concepto tales como: urbanismo, espacio, localidad, morfología urbana, sectores de la economía, cambios poblacionales entre otros.

El proceso evaluativo se realizó también desde la autoevaluación (identificaron que el concepto se habría podido trabajar con más actividades pero que faltó compromiso

para llevar los materiales propuestos en clase), la coevaluación (la docente expreso los aciertos y dificultades de cada uno de las fases llevadas a cabo, entre lo que se puede destacar, la interpretación del espacio observado y el interés por generar propuestas que permitieran una óptima convivencia ciudadana a su vez los estudiantes comentaron lo que cada uno había aportado a las actividades) y la heteroevalución en la que cada curso manifestó lo siguiente:

Curso 701: El referente teórico muestra una visión amplia sobre los cambios que han tenido las ciudades pero en ocasiones no corresponden a la realidad vista por el(la) estudiante. En cuanto a la parte práctica se sugería realizar recorridos cercanos a la institución educativa para identificar nodos donde se centralizan funciones de tipo económico, administrativo, político y sociocultural.

Curso 702: En este grupo surgieron resistencias hacia la lectura y la aplicación en el ejercicio práctico por consiguiente se generaron dificultades para consolidar unos objetivos que consolidaran el reconocimiento del espacio trabajado. Sin embargo, los estudiantes participaron en la construcción del concepto.

Curso 703: Para este equipo de estudiantes fue muy importante la utilización de imágenes para comparar el surgimiento de las ciudades y las tipologías actuales. De manera que al realizar el contraste había muchas diferencias de lo proyectado y lo que en este momento se encuentra configurado. El curso expresó que les era complejo entender cómo la población circula por ciudades de tipo circular, ya que lo veían como si se girara sobre un mismo eje.

Consideraciones finales

Como se muestra es relevante contar con el insumo de las experiencias pedagógicas, desde tres vertientes : objetivos y finalidades, observación directa y puesta en común las cuales permitan una descripción de problemáticas medioambientales y funcionalidades del paisaje, donde la imagen puede ser contrastada con la realidad (Delgado, Comino, 2012), estas posibles herramientas de trabajo tendrían que invitar al lector a desempeñarse como un agente proactivo y consciente de su participación en la toma de decisiones en la configuración del espacio.

De igual modo la investigación geográfica en el aula podría desarrollar técnicas como: la cartografía, los trabajos de campo, la fotointerpretación, la percepción remota y los métodos cuantitativos y teóricos (Ocampo de Hernández, 2004), que le permitieran al estudiante verificar lo que han leído y al maestro compartir este trabajo por medio de la construcción de textos con narrativas que muestren la puesta en marcha de conocimientos y prácticas del saber geográfico.

La experiencia pedagógica cobra vida mientras las dinámicas espaciales se ilustren y no sean objeto de lenguajes exógenos (Soler Castillo, 2008). El papel del profesor en el aula y los aprendizajes que los estudiantes están logrando se visualiza en los niveles de comprensión que se logran de las relaciones entre el ser humano y medio.

Al identificar avances y retrocesos del proceso, se generarían diversas prácticas en el aula que podrían verse reflejadas en la elaboración de un diario de campo geográfico.

Referencias bibliográficas

Astolfi, J. (2001). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas.* España: Diada.

Coll, C. (2006). *El constructivismo en la práctica.* España: Graó.

Coll, C. (2010). *El constructivismo en el aula.* España: Graó.

Delgado, J y Comino, J. (2012). El trabajo de campo y las competencias geográficas en el estímulo para el estudio de la geografía: aplicación en un aula de 2 de bachillerato. Asociación de geógrafos españoles. Grupo de didáctica. *Didáctica geográfica,* 13, Accesible en: http://www.didacticageografica.es/index.php/didacticageografica.

Freire, P. (2000). *Apuntes de una experiencia pedagógica en el proceso. Cartas a Guinea Bissau.* México: Siglo veintiuno editores.

Guerrero, C (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia 1973-2007*. Bogotá: Universidad Nacional. Consultado enero 20 de 2014 en: http://www.bdigital.unal.edu.co/6257/1/468400.2012.pdf

Mirabal, Ania (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales,* Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4

Ocampo de Hernández, R. (2004). *Didáctica de las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Pagès, J. (Coord) (1998). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.* Barcelona: ICE-UB/Horsori.

Rego, N, Castro G, Kaercher, N. (2007). *Geografía: prácticas pedagógicas para o ensino medio.* Porto Alegre: editorial Artmed.

República de Colombia, (1984). *Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación. Congreso de Colombia.* Consultado enero 20 de 2014 en http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292

Salgado, V. (2011). Construyendo prácticas pedagógicas críticas para la enseñanza de la geografía. *Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL*, 2011- Costa Rica II Semestre pp. 1-12

Santiago, J. (2006). Teorías pedagógicas y enseñanza de la geografía en Venezuela, *Geoenseñanza* en línea: [Fecha de consulta: 27 de enero de 2014] Disponible en:<http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=36012425002> ISSN 1316-6077

Serna, A. (2007). *Pedagogía, paz y conflicto.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Soler Castillo, S. (2008). *Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas Vol. 2 (3). Discurso y sociedad. Accesible en: http://www.dissoc.org (Consultado en 26 de julio de 2013).

Vázquez, C. (2006). *Manual del aula de clase.* Manizales: Asociación Colombiana de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI).

Posada, M. (1991). La integración en las ciencias sociales, *El Educador Frente al Cambio,* No. 18

Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica.* Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

MATERIALES CURRICULARES PARA LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESORADO

Viviana Zenobi

Universidad Nacional de Luján

Introducción

Las transformaciones del sistema educativo en la Argentina a nivel nacional y particularmente en la CABA, fueron acompañadas por una variedad de materiales educativos y curriculares. Corrientemente el término materiales se utiliza para "… designar cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza" (Gimeno Sacristán, 1997, p.74) No todos los materiales que se han producido son adecuados a las necesidades y demandas de los docentes, su escasez sigue siendo un reclamo permanente y una de las deudas más urgentes de los organismos políticos.

Entre los años 2005 y 2009 y en el marco de un proceso de cambio curricular, las integrantes del equipo técnico de geografía para el Nivel Medio de la Dirección de Curricula del Ministerio de Educación de la CABA (en adelante DC) elaboramos cuatro materiales que forman parte de la colección *"Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. geografía"*. Ellos son: *"Problemáticas ambientales a diferentes escalas"*, *"Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos"*, *"Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales"* e *"Innovaciones tecnológicas en la producción agropecuaria"*. Esta colección fue pensada para un docente autónomo y protagonista de sus

decisiones didácticas; es una propuesta abierta y altamente flexible con una perspectiva disciplinar y didáctica actualizada que busca favorecer la innovación de la enseñanza de la geografía en el Nivel Medio.

Para validar los materiales y evaluar los supuestos y las intencionalidades que habían orientado su elaboración, en la Universidad Nacional de Luján donde soy docente e investigadora, presenté dos proyectos de investigación[1] orientados a la búsqueda de respuestas a los interrogantes que me formulaba en mi doble papel, el de coautora de los materiales y el de investigadora. En esta comunicación me interesa compartir los criterios y perspectivas que orientaron su elaboración y las evaluaciones de un grupo de profesoras de geografía con quienes desarrollé el trabajo de campo de la segunda investigación.

1. Materiales curriculares para un docente autónomo

En el año 2005 en la DC y en el marco de un proceso de cambio curricular, se inició el Proyecto de Producción de Materiales de Desarrollo Curricular para el Nivel Medio. Las integrantes del equipo de geografía teníamos experiencia tanto en la elaboración de libros de texto como de materiales curriculares para profesores, maestros y estudiantes, ese bagaje junto con el conocimientos de las prácticas corrientes de los profesores de la disciplina, nos permitió definir una nueva propuesta que efectivamente, lejos de constituir "recetas para la enseñanza" se convirtiera en herramienta útil para los profesores en la situación de cambio que empezaban a transitar. Cómo escribe Área (1999), la lógica a partir de la cual estábamos pensando los materiales abogaba por dar mayor entrada, colaboración y capacidad de decisión a los profesores y a las escuelas de tal modo que pudieran convertirse en núcleos estratégicos en torno a los cuales se favorecieran procesos de mejora e innovación educativa y también, de desarrollo profesional de los docentes.

¿Cómo entender los procesos de innovación tomando en cuenta los saberes de los diferentes actores que participan en ellos, para que los cambios resulten más reales, profundos y duraderos en las prácticas de aula? Desde nuestra perspectiva, entendemos la innovación como un proceso no lineal, donde se producen avances, en ocasiones retrocesos, van tomando diferentes formas, donde algunos cambios coexisten con permanencias, por lo tanto, nos parece mejor hablar de "innovaciones", en plural (Randi y Corno, 2000).

Esta manera de concebir las innovaciones nos planteó una serie de interrogantes que no tenían respuestas simples ni inmediatas. Por ejemplo: ¿cómo atender las necesidades concretas que los docentes planteaban en relación con la enseñanza de la geografía sin avasallar sus saberes?, ¿cómo capitalizar sus saberes para apoyarlos en sus propios procesos de innovación?, ¿cómo diseñar materiales curriculares que efectivamente resulten de utilidad para que repiensen sus prácticas con vistas a generar cambios?, ¿dónde situar puntos de equilibrio entre lo propositivo y la autonomía

[1] "*Producción de materiales curriculares e innovaciones en la enseñanza de la geografía*" (2008-2009) y "*Los materiales educativos en la innovación de la enseñanza de la geografía y la formación del profesorado*" (2010-2011).

de un docente que es concebido como profesional y no como mero ejecutor/reproductor? Estas preguntas partían de reconocer que entre los docentes y los técnicos, coexisten diferentes saberes, distintas concepciones y representaciones acerca de la geografía y de su enseñanza, perspectivas que no resultan excluyentes ni transferibles linealmente.

Nuestro desafío como equipo técnico consistía en tratar de atender las demandas y las necesidades de los profesores y a la vez, diseñar y elaborar materiales que resultaran apropiados para fortalecerlos profesionalmente y ayudarlos desde allí a viabilizar innovaciones y que ellos mismos —teniendo en cuenta los lineamientos curriculares— pudieran encontrar formas que resultaran más efectivas para recuperar y repensar sus prácticas habituales, contrastarlas con otras diferentes y más próximas a las innovaciones que se planteaban desde la gestión educativa. Por lo tanto, entendimos que para las nuevas producciones era fundamental poner atención a dos cuestiones: por un lado, la definición del lugar y el papel que queríamos otorgarle a los profesores y por el otro, los materiales y las fuentes de información a seleccionar debían ofrecer un alto grado de flexibilidad para que pudieran ser adaptados y utilizados en diversas situaciones y contextos.

Los cuatro materiales tienen un formato y algunas características que comparten y a la vez, presentan particularidades propias de las temáticas que abordan y de las necesidades que se espera atender. Ellas son:

- Están organizados en dos partes: una pensada para el docente, su actualización temática y didáctica. La otra, ofrece gran variedad de fuentes agrupadas en torno a casos reales, conflictos potentes y emblemáticos.
- Se propone una reflexión sobre el trabajo con diversas fuentes de información y sugerencias didácticas para enseñar los contenidos.
- Se ofrecen orientaciones para repensar las formas de evaluación.
- Se incluyen bibliografía ampliatoria y páginas web para que los docentes puedan profundizar los contenidos de cada material.

En esta comunicación me voy a centrar en los primeros tres materiales porque fueron publicados, distribuidos, colgados en la página web del ministerio y utilizados por las profesoras de geografía en el marco del proyecto de investigación. A continuación voy a sistematizar las características específicas de cada uno de ellos.

- *Problemáticas ambientales a diferentes escalas*: el propósito central fue promover el abordaje de las problemáticas ambientales desde una perspectiva sociopolítica del ambiente. De esta manera, se buscó que los profesores revisaran con ojos críticos sus propuestas educativas más próximas a las ciencias naturales o a la "geografía de los medios y el sentido común". Nuestra propuesta consistió en organizar la enseñanza "a partir de", "en torno a" una problemática ambiental que permitiera entretejer los contenidos de la llamada geografía física y los que remiten a la geografía social, política y

económica.

En la primera parte destinada al docente, la propuesta pedagógica trata sobre la *Lectura en y desde la geografía* y sobre *El trabajo con artículos periodísticos*. Las razones de este capítulo giraron en torno a dos cuestiones: por un lado, atender los argumentos esgrimidos por los profesores en relación con las dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes de primer año. Por otro lado, como este material reúne una importante cantidad y variedad de artículos periodísticos[2] nos pareció apropiado problematizar el uso de estas fuentes de información, reconocer sus funciones, intencionalidades y los mecanismos puestos en juego para construir visiones del mundo y de la realidad.

La segunda parte aporta fuentes de información periodística y de revistas de divulgación de diferente tipo organizadas según los criterios que plantea la propuesta curricular: problemáticas ambientales a diferentes escalas —global, regional y local. Cada una de las problemáticas elegidas se introduce con una breve caracterización y clarificación de los conceptos centrales que explicitan el enfoque.

- *Relaciones entre Estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos:* en nuestras decisiones curriculares se propone el trabajo a partir del estudio de casos, por tal motivo, todo el material está estructurado en torno a un caso real, una problemática que planteaba un conflicto entre Estados vecinos: el caso de la planta de celulosa que la empresa Botnia[3] estaba construyendo en la ciudad uruguaya de Fray Bentos.

Durante más de un año, la instalación de la planta de celulosa fue un tema privilegiado en todos los medios de comunicación del país, protagonizó la agenda política de Argentina y Uruguay e influyó en la vida cotidiana de argentinos y uruguayos. Muchos profesores de geografía trataron el tema en sus clases pero desde una perspectiva centrada en la contaminación ambiental sin reparar en otros aspectos como las relaciones intra e interestatales que estaban en juego, las manifestaciones territoriales de las nuevas formas de producción industrial y las lógicas del capitalismo global. A su vez, consideramos que el caso elegido permite articular diversos contenidos de los programas y un abordaje en profundidad que expone las distintas escalas de análisis y los diversos actores sociales que intervienen.

Para este material, la primera cuestión tenida en cuenta fue la necesidad de incluir un capítulo —*una aproximación al tema*— que permitiera la actualización en los contenidos que los docentes habían manifestado mayores dificultades. La segunda cuestión, era ofrecer propuestas y orientaciones didácticas para el uso de las diversas fuentes de información que contiene. Y la tercera, presentar conceptualmente la problemática

[2] Los artículos periodísticos son recursos tradicionales en las clases de geografía, los docentes suelen pedir a los alumnos que los traigan para iniciar o cerrar un tema, para ejemplificar situaciones, incluso como forma de evaluación para verificar el grado de comprensión y conocimiento de lo enseñado.

[3] Actualmente la planta de celulosa se denomina UPM —ex Botnia—, y durante el transcurso del año 2013 el conflicto por esta pastera volvió a la agenda política y mediática por una decisión del gobierno uruguayo de aprobar un aumento en la producción de pasta de papel, lo que trae aparejado un aumento en los niveles de contaminación del aire y del agua.

territorial y ambiental elegida.

En el apartado destinado a los recursos didácticos para el trabajo con los estudiantes, nos interesó ofrecer una gran variedad de fuentes: testimonios, fotografías, mapas imágenes satelitales, material periodístico y audiovisual. Algunos de estos recursos sirven para abordar el conflicto por la pastera y otros, para contextualizarlo.

- *Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales:* durante reuniones con profesores de la CABA señalaron que para nuevos materiales debíamos seleccionar temáticas relacionadas con los espacios rurales. Entonces, para el tercer material además de presentar nuevas conceptualizaciones, entendimos que era central poner en cuestión el concepto de espacio rural en relación con el espacio urbano procurando superar la dicotomía tradicional campo-ciudad y también, discutir la creencia que en los ámbitos rurales sólo se desarrollan actividades agrarias. Para ello se presentan los diversos usos de los espacios rurales, en donde se incluyen además de las agropecuarias, un conjunto de actividades no tradicionales relacionadas con la residencia, la recreación y con actividades industriales. Por otra parte, retomamos el concepto de actores sociales y elegimos trabajar el campesinado como un grupo social particular en la compleja y heterogénea organización del trabajo rural.

Al igual que en los dos materiales anteriores, la segunda parte contiene una gran variedad de fuentes de información en la que predominan las imágenes: dos láminas de neoruralidades y fotografías en formato de tarjetones con diversas situaciones de trabajo campesino en África, Asia y América Latina.

2. Los docentes y los materiales

En el marco de los proyectos de investigación desarrollé los trabajos de campo que me permitieron indagar de manera sistemática cómo los profesores seleccionan y utilizan los materiales curriculares elaborados en la DC y las razones y los criterios que guían sus decisiones. En esta comunicación voy a presentar de manera sintética[4] los resultados del segundo trabajo de campo organizado en torno a un seminario interno[5]. Del total de asistentes —once profesores de geografía— realicé un estudio en profundidad con cinco profesoras que completaron la secuencia de actividades programada y a quienes les tomé una entrevista.

Durante el seminario las profesoras eligieron uno de los tres materiales ofrecidos, planificaron una propuesta de enseñanza y la implementaron en alguno de los cursos que tenían en ese momento. Lo central del seminario fue que a lo largo de los seis

[4] Para profundizar en los resultados de la investigación consultar Zenobi (2013)

[5] El seminario interno fue el dispositivo que organicé para el trabajo de campo del segundo proyecto de investigación. Estuvo dirigido a profesores de geografía que se desempeñaban en los Niveles Medio y Superior tanto en instituciones públicas como privadas. Sus propósitos centrales fueron generar un espacio colectivo, cooperativo y solidario que me permitiera conocer, analizar, interpretar y evaluar junto con los docentes los materiales elaborados en la DC y sus prácticas de enseñanza organizadas a partir de ellos. A la vez, desarrollar una instancia de transferencia y de formación profesional.

encuentros [6] las docentes iban presentando sus producciones parciales al grupo total, las decisiones didácticas que asumían, sus inseguridades, logros y también, las evaluaciones y reflexiones que surgían a medida que ponían en práctica la nueva propuesta educativa.

En el primer encuentro, las profesoras seleccionaron el material y escribieron un relato donde plasmaron los criterios puestos en juego para su elección; al finalizar el seminario, hicimos una evaluación de todo el proceso, pero fue durante las entrevistas que ampliaron sus relatos y comentarios. También entre otras cuestiones, me interesó focalizar en cómo evaluaban los materiales elegidos y utilizados con el objetivo de validarlos o no como instrumentos para la innovación de la enseñanza de la geografía y la profesionalización de los profesores.

A continuación sistematizo las expresiones de las cinco profesoras referidas a los materiales, su elección y evaluación:

- En general todas las docentes comenzaron leyendo el material “para ellas” abonando la idea que no se puede enseñar lo que no se sabe y que por ello, el primer acercamiento fue para mejorar su formación disciplinar y conceptual.
- Todas coincidieron que un elemento importante que orientó la elección del material curricular fue la diversidad de recursos didácticos que podían seleccionar y puntualmente, la variedad de recursos visuales que contienen. Observé que en la elección de los recursos didácticos es donde las profesoras tuvieron presente a sus estudiantes, buscaron motivarlos, sorprenderlos, facilitarles la lectura y la comprensión de los textos. Pretendieron romper con ciertas representaciones en torno a la geografía escolar —que es aburrida y que se estudia de memoria—, terminar con la hegemonía del libro de texto y de los mapas clásicos y también, innovar en las formas de aprender la disciplina.
- Todas las profesoras señalaron que los materiales les brindaron la posibilidad de actualizarse en nuevas formas de planificar la enseñanza, de organizar los contenidos y de formular nuevas consignas de trabajo para sus estudiantes. En algunos casos, encontraron en el material la fundamentación de algunas prácticas ya instituidas.
- Reconocieron que el cambio en la perspectiva disciplinar tiene que ir acompañada con una renovación de los recursos didácticos y de las formas de enseñar.

3. Algunas consideraciones finales

Los materiales fueron elaborados con la intención de apoyar a los profesores de geografía en la implementación de nuevas propuestas curriculares y a la vez, promover la planificación de prácticas innovadoras y fortalecerlos en su autonomía y profesionalización. Teniendo en cuenta estas consideraciones, a continuación sistematizo algunas reflexiones e interpretaciones en torno al trabajo realizado con y por las profesoras a

[6] El seminario se inició en el mes de marzo y finalizó en el mes de septiembre del 2010.

partir de incluir de alguna manera los materiales curriculares.

- Los materiales fueron consultados y utilizados de diversas formas, no fueron concebidos como imposiciones ni determinaron prácticas. Fueron utilizados para cumplir múltiples finalidades y para resolver variedad de problemáticas identificadas por las profesoras. Esta conclusión me permite confirmar que la estructura y la organización interna como así también, algunos de los supuestos que orientaron su elaboración, son adecuados para colaborar en la planificación y el desarrollo de nuevas prácticas educativas.
- Tomando los aportes de Randi y Corno (2000) observé que las profesoras fueron muy activas en asumir sus decisiones; tomaron de los materiales aquellos elementos y aportes que necesitaban para cambiar o reformular sus prácticas, algunos los tomaron tal como estaban planteados en los materiales y otros los transformaron y adecuaron a sus contextos, a sus propósitos educativos. En otras palabras, las cinco profesoras no los incluyeron en sus prácticas de manera acrítica, sino por el contrario con un alto nivel de reflexión y adecuación.
- El trabajo realizado me permite afirmar que los materiales tal como están estructurados y escritos, facilitan la comunicación y la complementariedad de los saberes propios y específicos de los técnicos y de los docentes, y por tanto, son promotores de innovaciones educativas y de cambios en las formas de pensar y concebir la enseñanza de la geografía. Y tal como lo plantea Área (1999) los materiales fueron el núcleo estratégico —y el seminario fue el ámbito— en torno al cual se pudieron movilizar procesos de mejora e innovación educativa y el inicio para algunas de las profesoras, de un camino tendiente a su desarrollo profesional.

En síntesis, considero que los materiales curriculares tal como fueron producidos, son instrumentos adecuados para colaborar con los profesores de geografía en la formulación de propuestas educativas innovadoras, su estructura y contenidos ofrecen un abanico de posibilidades que facilitan la adecuación a diversos contextos escolares y finalidades educativas. Por lo tanto, es importante que las gestiones educativas cuando encaran cambios curriculares los acompañen con materiales altamente flexibles y que cumplan la doble finalidad: la actualización temática y didáctica de los docentes y aporten fuentes de información variadas y novedosas.

Por otra parte y además de las características de los materiales, no hay que perder de vista el lugar que se le otorga al docente. Pude observar gratamente que la concepción de docente plasmada en los materiales fue un acierto. Las profesoras se apropiaron del material elegido asumiendo un papel activo, protagónico y tomando decisiones justificadas a las variadas formas de utilización que relataron.

Entiendo que es responsabilidad del Estado producir materiales curriculares que faciliten la labor de los docentes, resuelvan algunas de las problemáticas educativas que

enfrentan a diario y, generen dispositivos de trabajo que posibiliten el mejoramiento de su formación profesional, favorezcan los cambios curriculares que impulsa la misma gestión política y en definitiva, mejoren los aprendizajes de los alumnos.

Referencias bibliográficas

Área Moreira, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En J. Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 189-208) Madrid: Editorial Síntesis.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Randi, J. y L. Corno (2000). Los profesores como innovadores. En B. Biddle, T. Good, e I. Goodson (Coords.) *La enseñanza y los profesores III*. (pp. 169- 237) Barcelona: Paidós.

Zenobi, V. (2013). El lugar de los materiales curriculares en la renovación de las prácticas de enseñanza de la geografía (En línea) *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 12, 13-26. Accesible en: http://www.raco.cat/index.php/EnseñanzaCS

ESCUELA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: PROPUESTAS ORGANIZATIVAS Y DIDÁCTICAS

María Puig Gutiérrez

Universidad de Sevilla

Introducción

Entre los fines de la educación siempre ha estado presente la socialización, he incluso para algunos pensadores de la historia, la educación se configuraba como el más eficaz instrumento socializador. Delval (2006) señala entre estos pensadores al sociólogo francés Durkheim (1911) quien definía la educación como la socialización sistemática de la generación joven, porque era a través de ella como se transmitían las formas de vida, los conocimientos, los valores y otros rasgos fundamentales de la cultura de una sociedad. Por lo tanto la educación no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que más allá de la instrucción, es una enseñanza para la vida y una herramienta para garantizar el desarrollo y el progreso de la sociedad. "De hecho, históricamente, cualquier movimiento de renovación pedagógica —desde Rousseau a Freinet— ha reivindicado que la escuela deba primariamente educar para la vida, sin limitarse a enseñar conocimientos (*"non scholae, sed vital discimus"*, dice un viejo lema" (Bolívar, 1998, p. 39). Quizás desde esta perspectiva la educación suele aparecer con frecuencia como la posible solución a la diversidad de conflictos que afectan a la sociedad. Y es que sin duda atribuimos a la educación el poder de transformar y mejorar las generaciones futuras, pretendemos que por medio de la educación estas sean capaces de hacer frente a los retos que la vida les va deparando, al mismo tiempo que se encuentren preparados para velar y proteger el legado cultural de sus antecesores.

Además, la educación ha dejado de ser propia de determinadas etapas evolutivas para convertirse en una necesidad constante a lo largo de la vida. Actualmente, es-

tamos asistiendo a un realce de la educación como factor clave para el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes que garanticen la convivencia y salvaguarden los derechos y deberes de los seres humanos. La denominada sociedad del conocimiento reclama sujetos capaces de enfrentarse a los cambios constantes, de tomar decisiones sin dejarse llevar por la influencia de los medios de comunicación, de seleccionar información y de tomar conciencia de la necesidad de garantizar la convivencia y luchar por la igualdad de derechos.

Existe un constante discurso acerca de las características de la sociedad actual y de las necesidades que ellas generan, así autores como Santisteban (2004), Domingo (2004), Morillas (2006), Bolívar (2007), García y De Alba (2008) entre otros, ofrecen profundos análisis de la sociedad en la vivimos y planean cuales deberían ser las posibles respuesta de la escuela para garantizar la formación de ciudadanos/as.

Según Santisteban (2004) los principales cambios sociales que deben provocar un replanteamiento de nuestros objetivos educativos podrían resumirse en los siguientes:

a) La globalización de la actividad económica, de las relaciones políticas, de la información, las comunicaciones y la tecnología provoca inseguridad por la falta de control de los intercambios e influencias económicas y culturales, ajenas a los propios intereses y tradiciones.

b) La flexibilidad, la rentabilidad y la competitividad llevan a la obsesión por la eficacia, la imposición de la estética sobre la ética y de las formas al contenido. Existe una mitificación del consumo y el conocimiento es solo considerado un valor mercantil. Esto hace que haya que repensar el rol de los alumnos como ciudadanos y afrontar la educación que necesitan para poder desenvolverse en la sociedad actual, encontrando el camino que les lleve al compromiso por el bien común.

c) El relativismo y la diversidad. En cierta medida el relativismo ayuda a la aceptación de la diversidad, pero esto requiere de una educación que ponga de manifiesto que la diversidad no es pareja a la desigualdad. Esto es, una educación que se apoye en los derechos humanos, la cooperación y la solidaridad como ejes que guían el camino hacia la aceptación de la diversidad.

d) Las transformaciones en las relaciones humanas como fruto del cambio continuo de la sociedad actual, han traído consigo el triunfo del individualismo y del culto al yo. La educación debe trabajar en pro de un conocimiento real del individuo, desde el que se reconozcan limitaciones y virtudes, se produzca la aceptación de uno mismo y se fomente el enriquecimiento de la interacción con los demás, como sujetos de pleno derecho que poseen cualidades de las que podemos aprender.

e) La aceleración del cambio tecnológico y científico, que provoca una falta de análisis crítico de los mismos y su imposición de forma mecánica. La autonomía personal poco tiene que hacer ante la imposición de formas de vivir,

del bombardeo de información, así como del predominio de la imagen y el espectáculo, que nos llevan a una actitud pasiva y puramente consumista. En este sentido la educación debe potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de toma de decisiones, así como la actitud de participación activa e implicación en la sociedad.

f) La variación en las concepciones del tiempo y el espacio, requiere de una educación que capacite a los futuros ciudadanos a hacer frente a nuevos modelos de interacción y de relaciones entre individuos y les enseñe la importancia de la gestión del tiempo y el espacio en las organizaciones sociales.

g) La incertidumbre ante el futuro es consecuencia directa de algunos de los aspectos comentados y la educación puede contribuir a superar la concepción negativa que existe de la organización política como sistema de participación para intervenir socialmente. Del mismo modo puede favorecer el desarrollo de ciudadanos activos plenamente comprometidos con el respeto a los derechos y valores que garantizan la convivencia ciudadana.

De este modo cobra sentido la denominada educación para la ciudadanía como un factor que contribuye a los objetivos socializadores propios de las escuelas, puesto que, en palabras de Bolívar (2007, p. 37).

> “Además de las competencias instrumentales básicas, que posibiliten moverse de modo autónomo en el espacio social, la escuela ha de proporcionar las dimensiones principales para el pleno ejercicio de la ciudadanía. Los alumnos y alumnas conviven sin diferencias, toman conciencia de los derechos y obligaciones en una comunidad, asumen e interiorizan hábitos de convivencia ciudadana. De ahí la unión entre una educación en la participación democrática y la educación para la ciudadanía. Es en el espacio social del centro educativo donde se puede aprender y ejercitar la capacidad de diálogo y debate necesarios en la conformación del ciudadano”.

Si tratamos de adentrarnos en el concepto propio de educación para la ciudadanía, nos encontramos con variedad de definiciones, que enfatizan distintos aspectos del mismo, pero resulta interesante destacar como en todas ellas existe un nexo común: la necesidad de educar en y para la convivencia, lo imprescindible de formar ciudadanos críticos, autónomos, capaces de tomar decisiones y de hacerse escuchar, la urgencia de apoyar la democracia y comprenderla como una forma de vida, así como la premura de defender los derechos humanos y trabajar a favor del respecto, la libertad y la igualdad de oportunidades. Todo ello nos indica que la escuela debe alejarse de los planteamientos más tradicionales que la llevan a la enseñanza de conocimientos asilados, la reproducción del pensamiento único y el predominio de la memorización como estrategia esencial del aprendizaje, para dar paso a una escuela entendida como comunidad, en la que lo esencial es la formación integral de la persona como ciudadanos/as activos y responsables.

Desde esta perspectiva, nos propusimos realizar un estudio que nos permitiera determinar algunos aspectos didácticos y organizativos favorecedores de la educación para

la ciudadanía en la realidad escolar.

Diseño y metodología

Nuestro estudio se enmarca en el paradigma interpretativo cuyo objetivo principal es el análisis y la interpretación de la realidad para comprenderla. La identificación con un determinado paradigma de investigación condiciona la elección de los métodos, las características esenciales de los datos a analizar, así como las técnicas empleadas para ello. Así pues, adoptamos un enfoque cualitativo, empleando como principales técnicas y estrategias para la recogida de información el estudio de caso.

El estudio de casos es según Walker (1983, p. 45): "el examen de un ejemplo en acción". Vázquez y Angulo (2003, p. 18) ofrecen otra interesante definición desde una perspectiva amplia, entrando en detalles como el papel del investigador y el del contexto:

> "Un estudio de casos es un terreno en el que un investigador o investigadora se relaciona y se encuentra con personas cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de casos consiste (y define) un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente "inmersa" en el caso nos quiera contar".

El procedimiento que seguimos para seleccionar el caso objeto de estudio y asegurar nuestro aprendizaje, fue determinar tres criterios que debía cumplir el centro escolar. Estos fueron:

- Considerar el número de alumnado inmigrante matriculado en el centro, como un dato orientativo sobre la necesidad que presenta el centro de llevar a cabo actividades de tipo socioculturales para garantizar la integración y la convivencia entre alumnos/as de diferentes procedencias. Aspecto este esencial en la denominada educación para la ciudadanía.
- Tener conocimientos previos del desarrollo de actividades relacionadas con nuestros objetivos. La toma de contactos con algunos centros como fruto de un proyecto de investigación anterior, la consulta de las páginas webs y la relación con profesores, nos ha servido de guía para conocer centros en los que realmente se viene trabajando de una forma bastante interesante la competencia social y cívica, a través de distintos tipos de actividades y proyectos.
- Accesibilidad y disponibilidad para la participación por parte del profesorado.

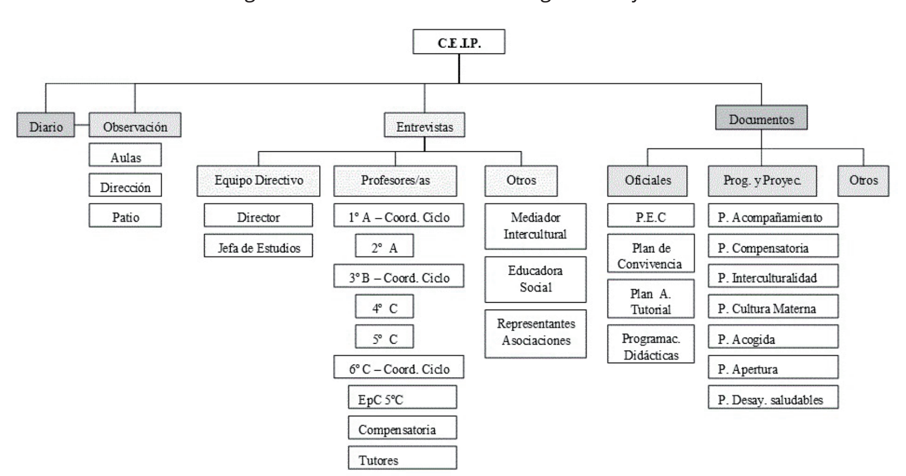
Estos criterios nos llevaron al Centro de Educación Infantil y Primaria San José Obrero, en la zona Norte de Sevilla y cubriendo la demanda escolar de los Barrios de Hermandades del Trabajo, El Cerezo, La Carrasca, Los Príncipes, Polígono Norte y El Vacie. El C.E.I.P. San José Obrero alberga a un elevado número de alumnado inmigrante, proce-

dente de más de veinte nacionalidades distintas, junto a un grupo de alumnos/as del asentamiento chabolista de “El Vacie”. Se caracteriza por la multitud de actividades, programas y proyectos que desarrolla para favorecer la convivencia y la interculturalidad, así como por su apertura al entorno y su flexibilidad. La labor que en él se realiza ha sido objeto de consideración por parte de la Administración Educativa, así en el año 2007 recibió el premio “Reconocimiento al Mérito en el ámbito educativo de Sevilla” y en 2008 el premio Andalucía sobre la Migración, en la modalidad “Fomento de la Interculturalidad” por el programa educativo “Todos iguales, todos diferentes”. Así pues, este centro educativo cumple con todos los requisitos marcados anteriormente, convirtiéndose en nuestro objeto de estudio.

Siguiendo los planteamientos de Ying (1993), nos encontramos ante un estudio de casos de carácter descriptivo y de tipo dos. Es decir, que nuestra principal pretensión es describir para comprender las realidades objeto de estudio, situándonos además ante un diseño de caso único ramificado, porque tomamos el centro en su conjunto como objeto de investigación y dentro de él atendemos a distintas unidades de análisis. En todo momento nuestro objetivo ha sido comprender la forma en la que este centro trabaja y se organiza para hacer que la educación para la ciudadanía se constituya en una de sus finalidades.

El proceso de recogida de información se desarrolla a lo largo de dos cursos académicos completos, iniciándose con la presentación de la investigación al claustro de profesores y finalizando con la entrega al mismo de un informe final fruto del trabajo realizado. De este modo, se llevaron a cabo un total de 23 entrevistas no estructuradas y semiestructuradas a distintos miembros de la comunidad educativa y se analizaron los diferentes documentos oficiales del centro, así como todos los planes y programas que se estaban realizando. A todo ello, debemos añadir la observación participante del investigador en una gran variedad de escenarios educativos y la elaboración detallada de un diario de campo. En la figura nº 1 están reflejados los diversos instrumentos empleados para la recogida de la información.

Figura nº 1. Instrumentos de recogida de información



La información recogida a través de los distintos instrumentos y procedente de diferentes fuentes, iba siendo ordenada de manera que garantizáramos la triangulación de los datos. Así pues, con todo el material en formato homogéneo y organizado nos dispusimos a iniciar el análisis de contenido, cuyo propósito es "poner de manifiesto los significados, tanto manifiestos como latentes, y para ello clasificar y codificar los diferentes elementos en categorías que representen más claramente el sentido" (Tójar, 2006, p. 311). De esta forma, determinamos un sistema categorial constituido por tres metacategorías, una de carácter deductivo fruto de un estudio delphi realizado con anterioridad y relativo a los elementos que componen la denominada competencia social y cívica (Morales et al., 2012) y dos de carácter deductivo-inductivo relacionadas con los aspectos didácticos y los procesos organizativos y relacionales. En estas dos últimas metacategorías está centrada la presente comunicación.

Como herramienta clave en la categorización, codificación y posterior interpretación de los resultados, empleamos el programa informático de análisis cualitativo ATLAS.ti.

Resultados

Los resultados de nuestro estudio nos llevaron a determinar una compleja trama de estrategias didácticas y organizativas que convertían a la educación para la ciudadanía en el eje central del centro educativo objeto de estudio (Puig y Morales, 2012). Así pues, la metacategoría denominada aspectos didácticos se configuró con un total de 17 categorías, mientras que la metacategoría llamada procesos organizativos y relacionales se definió con un total de 9 categorías, estando alguna de ellas divididas en subcategorías. Puesto que no resulta posible detallar todas y cada una de ellas, ofreceremos una breve reseña a aquellas que cobraron especial protagonismo en el transcurso del estudio.

Entre las estrategias didácticas que se emplean con mayor frecuencia debemos mencionar el diálogo, el trabajo en equipo y la contextualización o vinculación directa del objeto de estudio con la realidad del alumnado. Así pues, el profesorado utiliza el diálogo en sus clases diarias, dándole el protagonismo y la palabra a sus alumnos/as para que opinen, planteen cuestiones de interés, aporten experiencias, etc. El profesorado de este centro entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de diálogo entre profesor/a y alumno/a, lo que supone, de acuerdo con Bisquerra (2008) hacer uso de la más efectiva estrategia para la formación ciudadana. El trabajo en equipo es la forma más habitual de trabajo por parte del alumnado, lo que les permite adoptar diferentes roles, tomar decisiones de manera conjunta, responsabilizarse de determinadas cuestiones que afectan a un elemento común, contrastar opiniones, etc. Junto a todo ello, el profesorado realiza un importante trabajo de contextualización y vinculación directa de los contenidos con la realidad. Se parte de las ideas o concepciones de los/as alumnos/as, de sus intereses y de sus experiencias para ir construyendo de manera progresiva una visión cada vez más compleja de la realidad. Esto lleva al profesorado a elaborar su propio material didáctico y a trabajar en relación a problemáticas que suelen darse en el barrio.

En lo que respecta a los procesos organizativos y relacionales, hemos podido comprobar cómo las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa se caracterizan principalmente por la comunicación fluida y la cordialidad, al mismo tiempo que predomina la cooperación y el trabajo en equipo, el compromiso con el proyecto educativo del centro y la identificación con sus valores y normas. Todos estos aspectos relacionales potencian el establecimiento de estrechos lazos afectivos entre los miembros del centro, haciéndolos sentir parte activa y fundamental en la consecución de unos objetivos compartidos entre los que la socialización ocupa un lugar destacado. De esta forma, junto a los procesos relacionales encontramos procesos de carácter organizativos que propician la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro y hacen posible que los/as alumnos/as desarrollen la competencia social y cívica en cuanto el centro se convierte en una microsociedad donde poner en juego destrezas, actitudes, conocimientos, valores y comportamientos propios del ciudadano activo, responsable y comprometido con el progreso y el bienestar social. Así pues, el establecimiento de mecanismos para regular la convivencia, apoyados en la toma de decisiones conjuntas, la reflexión, el diálogo y la responsabilidad frente a las acciones junto con la adopción de responsabilidades como representantes de un determinado colectivo (clase o grupo) son los aspectos de carácter organizativo más destacados y favorecedores de la formación ciudadana.

Conclusiones

Apostar por la educación para la ciudadanía como eje esencial en las finalidades educativas de los centros, enfatizando el papel de la escuela como comunidad y como espacio en el que experimentar, y adquirir valores propios de ciudadanos activos, responsables y comprometidos con el progreso social, es una de las implicaciones esenciales derivadas de nuestro estudio. Los centros educativos deben hacer realidad aquello que plasman en su proyecto de centro y aprender que la comunicación y las relaciones positivas son la base para la convivencia y la toma de decisiones. Solo si los centros se articulan y funcionan como auténticas comunidades, serán capaces de formar ciudadanos/as responsables y preparados para hacer frente a la vida en sociedad. Todas estas consideraciones de carácter organizativo deben ir unidas a estrategias didácticas, que como las que hemos identificado en nuestro estudio hagan del alumno/a un sujeto activo y responsable de su aprendizaje fomentando principalmente el estudio de problemáticas reales en las que se encuentran inmersos.

Por todo ello, consideramos esencial que las escuelas se cuestionen hacia donde se dirigen y se planteen que tipo de ciudadanos/as están formando. La escuela no debe olvidar su papel como motor de cambio social, como eje vertebrador en la igualdad de oportunidades y espacio clave para la formación de una conciencia cívica crítica y responsable.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (1998). *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía.* Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura.* Barcelona: Graó.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional.* Madrid: Wolters Kluwer.

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana.* Madrid: Morata.

Domingo, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad [En línea] *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. Accesible en: http://www.campus-oie.org/revista

García, F.F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? [En línea] I, 270. Accesible en: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm

Morales, J.A.; Puig, M. y Domene, S. (2012). La formación social y cívica: una mirada al profesorado andaluz. En N. De Alba, García, F.F. y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 261-272). Sevilla: Diada Editora.

Morillas, M. D. (2006). Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. *Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.

Puig, M. y Morales, J. A. (2012). La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista española de pedagogía*, 253, 441-460.

Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera y D. Pérez (Coords.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar.* Madrid: La Muralla.

Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.

Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage.

LOS DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS NUEVAS CIUDADANÍAS POLÍTICAS EN COLOMBIA. DE LOS CATECISMOS CÍVICOS-POLÍTICOS Y LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS A LA CIUDADANÍA CRÍTICA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Oscar Torres López

Universidad Libre de Colombia

Introducción

La ponencia pretende trazar el hilo conductor de los discursos y prácticas de participación política de los diversos sectores sociales en nuestra historia nacional; presentaremos los instrumentos que, desde el poder, utilizaron las élites para lograr la participación política de la población en la construcción de la nación y la legitimidad del Estado; cómo los sectores políticos hegemónicos echaron mano de la educación para la lucha política y la formación ciudadana. Aspiramos a relacionar las prédicas sobre ciudadanía, civismo y democracia, en los siglos xix y xx, en Colombia, a través de los Catecismos Cívicos y Políticos, con las recientes políticas educativas que enfatizan en la formación de competencias ciudadanas en los niños, niñas y jóvenes. Desde los inicios de nuestra vida republicana la formación del ciudadano ha sido una preocupación de los gobiernos, hasta el punto de merecer atención prioritaria en las campañas educativas. La ciudadanía que se ha pretendido construir desde el poder, fue y es fundamentada en criterios de subordinación al sistema político imperante.

1. Los catecismos políticos y cívicos, de los siglos XIX y XX

1.1. El catecismo o instrucción popular

Escrito por el Pbro. Juan Fernández de Sotomayor y Picón, publicado en 1814, es un catecismo político para afianzar en la población las ideas de autonomía e independencia de España, y enseñar los derechos y deberes de los nuevos ciudadanos; elaborado por lecciones sugiere que los maestros y directores de la juventud mejoren su obra "con las reflexiones que ofrece la explanación de cada pregunta". Inspirado en el Padre De Vitoria, critica la legitimidad del Papado y la conquista Española de América, es un panfleto que alimenta el sentimiento patriótico.

Por ello el presidente del Estado de Cartagena Manuel Rodríguez T., le encomendó al Pbro., difundir y "predicar la doctrina de la libertad, la democracia y la república a los pueblos que tenían su fe y manifestaban lealtad a las instituciones realistas españolas" (Ocampo López, 2010, p. 91).

1.2. Catecismo político de los artesanos y de los campesinos

Publicado en el periódico Melista "EL 17 DE ABRIL", de Bogotá, en su edición No. 3 del 21 de Mayo de 1854. Allí la fracción Draconiana arremete contra los Gólgotas, en sus ataques utilizó el método catequístico; se trataba de fortalecer la llamada revolución artesano-militar y draconiana, iniciada el 17 de abril de 1854 al mando de José María Melo. (Guerra Vilaboy, 1990).

El catecismo Melista al igual que el catecismo del Pbro. Juan Fernández, son documentos para ejercitar el combate político y la guerra de las palabras, en situaciones coyunturales de disputas por el poder. Son instrumentos de adoctrinamiento y reclutamiento para la participación política tanto en la guerra como en la protesta pacífica.

1.3. La urbanidad, geografía y nación

En 1856, se difunde en América Latina y el mundo "El Manual de Urbanidad", del Caraqueño Manuel Carreño, de esa obra hubo muchas ediciones en el siglo XIX y XX. Su propósito fue modelar los comportamientos sociales y cotidianos de los nuevos ciudadanos que necesitaban las naciones en proceso de urbanización, de educar en nuevos valores a los campesinos rústicos que poblaban las ciudades en crecimiento, disciplinarlos y civilizarlos. (González, 1995).

Se constituyó la Comisión Corográfica (1850-1859) dirigida por Agustín Codazzi, para recorrer todas las regiones del país con el propósito de realizar la descripción geográfica y levantar la cartografía nacional. Ello contribuyó a crear las identidades nacionales, regionales y locales y el sentimiento de aprecio patriótico (Rodríguez y Angulo, 2008).

1.4. El catecismo republicano para instrucción popular

Escrito por Cerbelión Pinzón, a petición del Presidente de los Estados Unidos de Co-

lombia Manuel Murillo T, publicado" en 1865, en plena vigencia de la Constitución Federal de Ríonegro y dirigido a las Escuelas de los cuerpos de la Guardia Colombiana y a toda la educación pública y privada. Indica los hechos del Descubrimiento y la Colonia, exalta románticamente la Independencia por las heroicas acciones de "valor i patriotismo" (Pinzón, 1865 p.4), seguidamente presenta la organización política y las ventajas del sistema republicano de gobierno. Estos gobiernos recogen la idea de los catecismos religiosos para implementar los catecismos cívicos de formación del Buen Ciudadano; al calendario religioso se superpone el calendario cívico y patriótico de fechas memorables de nuestra independencia. Los catecismos patrios son los recursos pedagógicos de la educación ciudadana.

Durante el periodo de la Regeneración hay un restablecimiento de la iglesia católica en la dirección de la educación pública, se enfatiza en el legado de la "Madre Patria": España, en nuestra identidad nacional. Se fortalece la Academia Colombiana de la Lengua y hay un auge de la enseñanza del latín y de las gramáticas de la lengua castellana. Miguel A. Caro y Rufino J. Cuervo se constituyen en los puristas del uso del castellano, ya habían publicado en 1867 "La gramática de la lengua latina para el uso de los que hablan castellano" (Caro y Cuervo, 1972).

1.5. El catecismo de historia en Colombia

Escrito por Soledad Acosta de Samper, y donado al gobierno de Colombia para la enseñanza de las escuelas primarias del país, publicado por el ministerio de instrucción pública en 1908 (segunda edición) y aprobado por la censura eclesiástica, es un extenso material rigurosamente elaborado, con detalles de nuestra historia nacional, narración que arranca desde el descubrimiento de América hasta 1904. Allí denota sus simpatías a la Regeneración de Núñez. (Acosta de Samper, 1908).

Continuando la tarea de Acosta, hacia 1910-11, Henao y Arrubla, publican su "HISTORIA DE COLOMBIA PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA", libro oficial por más de 60 años. El texto concilia la empresa conquistadora y colonizadora de España con los procesos de independencia de comienzos del siglo XIX; a partir del relato cronológico y apologético pretendió formar un imaginario de Nación y afianzar la lealtad del Ciudadano a su Patria (Rueda y Serna, 2001).

La enseñanza de la historia y la instrucción cívica en la escuela, hizo parte de la educación ciudadana en torno a un ente abstracto: la Nación, soslayando los conflictos sociales y étnico-culturales.

1.6. La cartilla cívica o catecismo del ciudadano

Para uso de las escuelas en Colombia, fue escrito por Ignacio M. Sánchez S., en 1926, es una síntesis de Instrucción Cívica, su propósito fue hacer que el niño "concrete sus ideas a los puntos esenciales y fundamentales en la vida del ciudadano y a los conocimientos primordiales indispensables en las relaciones y actividades de la vida cotidiana en la sociedad" (Sánchez, 1926).

Su objetivo fue enseñar los deberes y derechos de los ciudadanos miembros de la República, practicar EL CIVISMO y desplegar las virtudes para la convivencia social. La defensa de la PATRIA es una obligación moral por ser considerada nuestra MADRE. Los símbolos patrios, asociados al respeto y admiración de la profesión militar y a las virtudes de los ciudadanos ejemplares, cultivan la llamada ALMA NACIONAL, dicha alma tiene su tradición en la religión, la lengua y las costumbres, y sus atributos se expresan en la Constitución de la República. Las lecciones están orientadas por una pedagogía constitucional basada en la Carta de 1886 y realiza la explicación de la estructura del Estado y las funciones de las instituciones políticas, utilizando el método catequístico.

2. Formación ciudadana y educación, el pasado reciente

2.1. Cambios mundiales

Los cambios ocurridos en la geopolítica mundial a fines del decenio de los 80s y comienzo de los 90s del siglo xx, con la caída del muro de Berlín y la disolución de la URSS, creó un ambiente triunfalista de la superioridad de la democracia liberal sobre los regímenes del Socialismo Real. Los discursos sobre la emergencia de la sociedad civil, en estos países, y "la transición a la democracia", dan juego en Europa a propuestas socialdemócratas y liberales. En América latina se experimenta, una transición de los regímenes dictatoriales a democracias liberales pluralistas y electorales. Todo ello en concordancia con la ofensiva neoliberal de reducir la intervención del Estado en la sociedad, desmontar el Estado de Bienestar y dejar todo al libre juego del mercado.

Lo anterior crea un ambiente intelectual, académico y político de debates sobre ciudadanía, multiculturalismo, participación, democracia y movimientos sociales. En este clima de opiniones y discusiones, se despliegan las propuestas educativas de formación y competencias ciudadanas.

2.2. La constitución del 91 y Educación

En estas circunstancia la Constitución Política de 1991, en Colombia, pretendió ambiguamente, generar nuevos procesos de participación ciudadana en el ámbito social y político. En las instituciones educativas a partir de la Ley General de Educación (1994), se realizan reformas en la organización administrativa y el currículo en la educación básica y media; en el marco de la autonomía escolar se da vida en los Proyectos Educativos Institucionales, al gobierno escolar y los planes de convivencia, fomentando e implementando la Educación para la Democracia. La autonomía escolar en las instituciones educativas se ve afectada, luego, por el establecimiento de estándares curriculares en todas las áreas y el enfoque de competencias, el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) indica los temas, los contenidos básicos y el sistema de evaluación.

2.3. Cultura y competencias ciudadanas

Para los años noventa se realizan experimentos de cultura ciudadana en ciudades

como Bogotá y posteriormente Medellín, recibiendo aceptación en amplios sectores de la opinión pública, sobre todo en los estratos medios. Dirigida a cultivar la convivencia en las grandes ciudades y generar ciudadanía desde la cultura, arrojó resultados positivos de integración de los habitantes de la urbe al espacio callejero en forma amable y divertida (López, 2003).

Con el propósito de cambiar el comportamiento y actitud de los habitantes de la urbe en el espacio público y prevenir la violencia, Mockus desde la Alcaldía de Bogotá, en sus dos períodos (1995-1997 y 2001-2003), desarrolló el programa de Cultura Ciudadana apoyándose en enfoques sobre la Libre Elección del ciudadano, cultura de la legalidad y las normas de convivencia. El programa es un modelo de ciudad moderna en dónde se da acceso a los bienes públicos y al esparcimiento a sectores limitados de la población, pero no toca la problemática de fondo de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de la mayoría de la población excluida. Estas políticas se agencian en un contexto nacional de conflicto social y armado agudo en varias zonas rurales, y siendo Bogotá una de las ciudades colombianas con mayor recepción de desplazados internos por la violencia, la acción comunicativa idílica se enfrenta con una realidad desgarradora que desdibuja los discursos éticos y moralizantes de la democracia y la participación.

En el ámbito escolar la enseñanza y los aprendizajes de las competencias ciudadanas para afianzar la Cultura Ciudadana en la vida social, reviven los catecismos cívicos con nuevos ropajes y variadas formas de interiorizar en la conciencia de los niños, niñas y jóvenes el disciplinamiento y la subordinación. Cualquier otro comportamiento es “anormal” producto de “desadaptados”. En los medios masivos de comunicación se nos presenta un país ideal, la industria turística y las entidades oficiales de cultura y patrimonio establecen alianzas para presentar a Colombia como Pasión, con lindos paisajes (efectivamente los tiene) y personas felices con su selección de fútbol. Ya las banderas no se izan, se llevan en las camisetas, los buenos ciudadanos son hinchas en las buenas y en las malas, son gentes pacíficas (Pacific Rubiales) con rostros amables.

El M.E.N, con la colaboración de empresas privadas, impulsa campañas de formación en competencias para el Buen Ciudadano y elabora textos escolares y cartillas de difusión masivas utilizando los medios de comunicación escritos y audiovisuales.

En el año 2005 la casa editorial del Espectador, con el apoyo de Telecon, publicó unos fascículos semanales con el nombre de Cultura Ciudadana y el lema: “Para aprender a ser buen ciudadano”, es una guía para aprender las señales de tránsito, las normas sobre espacio público, la reglamentación para peatones y conductores, los tipos de vías, y, en general, los deberes y derechos de los ciudadanos. Con un esquema muy parecido al método catequístico, ordena los temas enunciando inicialmente un mensaje y luego en un recuadro indica: QUÉ HACER y QUÉ NO HACER.

Por la misma época la casa editorial EL TIEMPO con el apoyo del Alto Comisionado para la Paz y la Convivencia y la empresa privada Cemex, publicó EL LIBRO DE LA CONVIVENCIA que circuló con el periódico EL TIEMPO. Es un manual para formación en va-

lores humanos para la convivencia en el contexto familiar, laboral, el espacio público y en la vida cotidiana en general. Como el anterior está ideado para formar "Buenos Ciudadanos", respetuosos de la Constitución y las leyes.

Sin desconocer la suprema importancia de regular los comportamientos de los habitantes de las ciudades para su seguridad, la finalidad es subordinar a las personas para que sólo cumplan deberes y obligaciones y soliciten derechos formales. Es decir estos instrumentos formativos entienden la ciudadanía exclusivamente en el marco institucional.

En 2006 el M.E.N expide los **Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas**, elabora estándares generales y específicos para los grados 1° a 11°. Los estándares no enfatizan en los contenidos que se deben enseñar sino en las competencias ciudadanas que se deben desarrollar, para transformar la acción diaria. Las competencias ciudadanas son inducidas desde la visión de los adultos para resolver los conflictos, no parten de los desarrollos de las culturas juveniles que tienen sus códigos y sus propias maneras de asumir los conflictos. Durante los últimos 10 años en las instituciones escolares se ha incrementado la violencia de pandillas y proliferado el acoso escolar o matoneo, como también los embarazos en las adolescentes. Lo anterior prendió las alarmas en el gobierno haciendo necesario la promulgación de la **Ley 1620 del 15 de marzo del 2013, mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.**

2.4. La ciudadanía crítica y los movimientos sociales

Tanto los Catecismos Cívicos como las Competencias, guardando las diferencias, fueron ideados para subordinar la participación ciudadana a los proyectos políticos hegemónicos de las élites dominantes, dar legitimidad institucional al Estado de los poderosos y simular una democracia participativa. Los conflictos económicos, sociales, culturales y ambientales pasan a un segundo plano, las protestas y los movimientos sociales son pequeños "desajustes" del sistema político, que no deben tener consecuencias para la tranquilidad pública. Esta formación de ciudadanos subordinados al sistema político los hacen ser "participativos, proactivos y competentes" y merecen el estímulo y el respeto de las autoridades.

La formación ciudadana crítica debe abrirse paso en las instituciones escolares, en los currículos y las estrategias didácticas; los docentes deben enseñar con el enfoque de derechos humanos y organizar movimientos sociales educativos y pedagógicos que promuevan propuestas novedosas; la legislación educativa colombiana brinda, aunque sea en el papel, aspectos que deben ser objeto de exigibilidad.

La nueva educación ciudadana debe tener referentes clave para la exigibilidad de derechos, entre los que podemos resaltar:

1) **Derecho a la Educación** como derecho fundamental, ligado a otros dere-

chos exigibles.

2) **Derecho a la Ciudad**, se constituye en derecho humano exigible para conservar y mejorar sus espacios.
3) **Derecho al Territorio** para los indígenas, afrodescendientes y campesinos, violentados por los megaproyectos de las transnacionales.
4) **Derecho a la Seguridad Alimentaria**, por zonas de reservas campesinas y la suspensión del extractivismo depredador.
5) **Derecho a un Medio Ambiente Sano**, a la conservación de los páramos por ser fuente de agua y la prohibición a la gran minería del oro.

Por lo anterior, los nuevos desarrollos de la historia inmediata y la geografía renovada, desde el pensamiento crítico, deben conllevar a la formación de ciudadanos y ciudadanas para la participación en proyectos ciudad y de país, con justicia social.

Conclusiones

Por la crisis de los partidos políticos y las democracias representativas, los proyectos de ciudadanía crítica se han tejido por fuera de la institucionalidad, hoy son los movimientos sociales, de diversa índole, los que presionan una participación activa, decisoria y directa de los ciudadanos de a pie en los asuntos públicos. Las nuevas ciudadanías socio-culturales cambian el panorama de las luchas por los derechos humanos, incorporando el derecho a la ciudad en la exigibilidad de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. Los movimientos sociales clásicos, como el sindical y el campesino por la tierra, se ven acompañados e incluso transformados por nuevos movimientos étnicos, ambientalistas, feministas y de diversidad sexual.

La escuela no debe ser ajena a estos nuevos retos y desafíos que imponen los tiempos actuales, la enseñanza de la ciudadanía crítica es el compromiso de los docentes de las antiguas y nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

Acosta de Samper, S. (1908). *Catecismo de Historia de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Aguirre Acosta, D. (coordinadora) (2005). *Cultura Ciudadana.* Bogotá: Casa Editorial El Espectador.

Caro, M.A. y Cuervo, R.J. (1972). *Obras, tomo II, Gramática de la lengua Latina para el uso de los que hablan castellano.* Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Guerra Vilaboy, S. (1990). *Los Artesanos en la Revolución Latinoamericana, Colombia 1849 – 1854.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Stephan, B. (compiladora) (1995). *Esplendores y Miserias del siglo XIX. Cultura y Sociedad en América Latina.* Caracas –Venezuela: Monte Ávila Editores.

López Borbón, L. (2003). *Construir ciudadanía desde la cultura, aproximaciones comunicativas al programa de cultura ciudadana (Bogotá, 1995-1997).* Bogotá: Instituto distrital de cultura y turismo.

Ocampo López, J. (2010). *El Cura Juan Fernández de Sotomayor y Picón y los catecismos de la independencia.* Bogotá DC: Editorial Universidad del Rosario.

Pinzón, C. (1865). *Catecismo Republicano para la instrucción popular.* Bogotá: Imprenta de "El Mosaico".

Rodríguez, A. y Angulo S. (coordinadores) (2008). *La Comisión Corográfica: aporte interdisciplinario para el mundo.* Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.

Rueda, J. E. y Serna Dimas, A. (compiladores) (2001). *Investigación, Cultura y Política.* Bogotá, D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sánchez Santamaría, I. (1926). *Cartilla Cívica o Catecismo Ciudadano. Para uso de las escuelas y colegios en Colombia*. Bogotá: Sociedad Editorial.

Schmidt, M. (2006). *Estándares Básicos de Competencias. Documento No. 3.* Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Vásquez Gómez, B. (2006). *El libro de la convivencia.* Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.

APRENDIENDO CON MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

Benito Campo Pais

Xosé M. Souto González

Universitat de València

Los alumnos se comportan en los centros escolares según dos variables relevantes: sus expectativas sociales, a través de los estudios, y la proyección que ejercen sobre su comportamiento los docentes y familias. En el caso de los menores de la Colonia San Vicente, centro regulado por medidas judiciales, la función socializadora de la familia y reeducativa de su proceso la suelen realizar los educadores sociales, mientras que la función docente la ejercen profesores que proceden de una sección del Instituto público de Educación Secundaria Federica Montseny[1].

Las expectativas sociales de los alumnos están determinadas por sus representaciones de la institución escolar, de su centro de reclusión y del papel de profesores y educadores sociales. En el caso del alumnado con medidas judiciales intervienen diferentes personas con funciones educativas: control administrativo, programación de contenidos, socialización con adultos y otros jóvenes.

Características del alumnado del programa Camino Colonia

En este contexto tiene lugar el aprendizaje de un grupo de menores entre 14 y 17 años, con un perfil escolar que se puede tipificar de fracasados escolares, pues la mayoría del alumnado está definido por unos niveles propios de Educación Primaria[2].

[1] Por orden de 30 de Julio de 2002 la Generalitat Valenciana establece la creación de las Secciones de los Centros de Reeducación de la Comunidad Valenciana.

[2] Así, del total de participantes, hay seis cuyo nivel educativo en el momento de ingresar en el centro es de 2º Ciclo de Pri-

En su mayoría tienen adaptaciones curriculares más o menos significativas para los estudios de la ESO.

El nivel educativo en la comprensión lingüística y matemática, en su mayoría, es de niveles por debajo de la edad cronológica que tienen los menores[3]. Las dificultades de aprendizaje se evidencian en cuanto comparamos su nivel alcanzado, su potencial teórico y su correspondencia por edad. Especialmente lo observamos en aspectos como el habla, la escritura, la lectura y los cálculos matemáticos. De igual manera y en el caso que nos ocupa observamos un bajo nivel de comprensión de los hechos relevantes que acontecen en el mundo, en el país o en la ciudad. Situación que es generalizable a otros alumnos de la ESO.

De un total de 82 menores que estaban en el centro educativo Colonia San Vicente se seleccionaron inicialmente un total de veintitrés alumnos para participar en la experiencia del Camino de Santiago, donde vamos a analizar empíricamente las características del aprendizaje realizado[4]. La mayoría de éstos tiene una capacidad de aprendizaje media, media-baja o simplemente baja, tan sólo un 15% estaría por encima de la media.

Lo que nos interesa subrayar de estos datos es que no puede hablarse de retraso mental en el sentido clínico de la palabra, como un trastorno según el DSM-IV[5]. Sin embargo tampoco podemos hablar de una capacidad intelectual acorde a la edad que tienen, ya que entre estos jóvenes es evidente cierto retraso intelectual que restringe sus posibilidades de aprendizaje. Y estas características son extrapolables a numerosos alumnos que cursan sus estudios actualmente en la Educación Secundaria Obligatoria. Por tanto la *hipótesis* más factible es considerar que el retraso está causado por el contexto socio-familiar, que determina la decisión de abandono escolar (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Características grupo de estudio (elaboración propia)

Edad	Problema dominante de aprendizaje	Capacidad lingüística	Capacidad de aprendizaje	Transtorno o rasgo	Nivel socio-económico	Capital cultural	Media judicial*
14: 1 15: 7 16: 6 17/18: 3 (total: 17)	Dificultad ante el esfuerzo, ansiedad, déficit atención, desmotivación, falta interés	Alta: 3 Buena: 5 Baja: 9	Alta: 2 Media-alta: 2 Media-baja:5 Media:6 Baja: 2	Disocial: 13 Obsesivo: 1 Negativo-desafiante: 1 Bulimia: 1 Paranoide: 1	Medioalto:2 Mediobajo:8 Medio:5 Bajo: 1 Muy bajo: 1	Alto: 3 Medio: 5 Bajo: 8 Muy bajo: 1	CGE:10 SA: 5 SA-T: 1 SA-LV: 1
* Las medidas judiciales reflejadas en siglas son las siguientes: Convivencia en grupo educativo (CGE), Semiabierto (SA), Semiabierto y terapéutico (SA-T) y Semiabierto y Libertad vigilada (SA-LV).							

Fuente: IES Sección y Colonia San Vicente

maria, ocho de 3º Ciclo de Primaria, cuatro de 1º de la ESO, tres de 2º de la ESO, uno de 3º de la ESO y uno de 4º de la ESO.

[3] A partir de la información proporcionada por el Equipo Técnico de la Colonia

[4] Dado que el programa tiene una duración de cinco meses, de los 23 alumnos iniciales han finalizado sólo 17.

[5] DSM-IV: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (American Psychiatric Association).

Según lo que estamos exponiendo nos encontramos ante un alumnado que tiene más problemas en sus relaciones sociales con sus compañeros, lo que suele repercutir negativamente en sus aprendizajes, pues genera rechazo e inadaptación escolar. Pero además existen otros específicos de las tareas escolares, como la dificultad en tareas que requieren esfuerzo, su falta de hábitos escolares, falta de interés, déficit de atención y falta de habilidades sociales, lo que genera la necesidad de realizar adaptaciones curriculares.

Los instrumentos de aprendizaje en el programa

La situación descrita nos ha señalado cuál es el problema de estos menores, que es común a otros muchos que transitan por los centros de enseñanza secundaria en España: falta de actitudes positivas ante el conocimiento escolar, escaso capital cultural del ámbito familiar y relaciones sociales que rechazan ciertas convenciones educativas y sociales, lo que se deriva en una negación de valores éticos.

A lo largo de nuestra experiencia educativa, con un tipo de alumnos más diversos, hemos subrayado la importancia de trabajar los contenidos actitudinales como motor de otros complementarios (habilidades, hechos, conceptos). En este sentido, el proyecto Gea-Clío[6] se ha configurado como un referente intelectual de estas premisas ideológicas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Dichos principios los podríamos resumir en la búsqueda de una autonomía crítica a través de la reconstrucción de los problemas sociales y ambientales que se perciben en la cotidianidad. En coherencia con este planteamiento queremos destacar sólo algunos de los resultados que hemos obtenido en un proceso de investigación a lo largo de tres años y que ha finalizado en el formato de Trabajo Fin de Máster[7].

Para desarrollar la hipótesis que nos hemos planteado recurrimos a la formulación de dos preguntas relevantes: ¿Cómo se trabajan las actitudes? ¿Cómo podemos valorar sus progresos en el aprendizaje de actitudes, conceptos y valores? Estas cuestiones encierran una gran complejidad, pues supone, al menos, dos tipos de estrategia docente: la selección de principios éticos que faciliten la inserción en una sociedad democrática y, al mismo tiempo, una opción metodológica que permita al alumnado abandonar la heteronomía moral para dotarse de criterios personales con los cuales enfrentarse a los conflictos cotidianos.

Las necesidades educativas y dificultades de aprendizaje nos dan pistas a la hora de escoger los instrumentos que puedan servirnos en nuestra actuación didáctica. Así que es necesario realizar innovaciones que permitan comprobar si se obtienen resultados plausibles y lo hacemos desde los métodos activos, teniendo en cuenta el modelo ecológico y la metodología vivencial para experiencias realizadas en los espacios donde se producen interrelaciones y de intercambio con el medio. Tal como se refleja en el cuadro 2 queremos subrayar la necesidad de adecuar los instrumentos de

[6] Sobre el proyecto Gea-Clío podemos conocer su evolución en los trabajos de Souto (1999).

[7] Campo País, Benito. "Didácticas específicas en las CCSS para la reeducación de menores. Estudio de caso: el programa Camino-Colonia", Facultat de Magisteri, Universitat de València, TFM, 2012.

aprendizaje al contexto escolar del alumnado.

Cuadro 2. Definición de los instrumentos de aprendizaje

<table>
<tr><td>Bajo Rendimiento escolar</td><td colspan="4">Déficit de atención, escaso interés o motivación, poca capacidad de esfuerzo, falta de habilidades:
• Técnicas de estudio
• Sociales
• Tareas escolares
Método memorístico y expositivo predominante en el sistema escolar</td></tr>
<tr><td>Necesidades:

Adquisición de actitudes y valores</td><td>Experiencias educativas normalizadas:
• Patrimonio cultural y natural
• Museos
• Parques naturales
Experiencias educativas socializadoras:
• Interrelación con personas y medios:
o Multi-culturalidad
o Rurales y urbanos</td><td rowspan="2">Itinerario didáctico del Camino de Santiago

Libreta -diario</td><td rowspan="2">Instrumentos de aprendizaje:
Cuestionarios, Entrevistas, Registro de Observación, Economía de fichas…</td><td rowspan="2">Metodología

Activa Vivencial

Pedagogía Amigoniana

Modelo Ecológico</td></tr>
<tr><td>Dificultades:

Mejora y desarrollo del aprendizaje escolar</td><td>Comprensión lectora y matemática
Expresión oral y escrita
Vocabulario reducido
Dificultades en Ciencias Sociales:
Prejuicios e ideas previas, comprensión léxico del área, pensamiento abstracto, ubicación espacio-temporal, explicación multicausal</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia

Debido a las características de los menores, elegimos el *itinerario didáctico del Camino de Santiago* ya que nos facilita experiencias normalizadoras y socializadoras en un marco de libertad. Para atender a sus dificultades de aprendizaje hemos utilizado la *libreta-diario*[8] que es un instrumento de producción donde el alumno responde libremente desde su apreciaciones a enunciados generales de forma que las respuestas no son únicas y su extensión variable; la redacción es libre desde lo que han vivido, resaltando lo que les ha impactado emocionalmente. Se propone una guía donde los participantes se tienen que fijar (meteorología, espacio geográfico, historia y arte del Camino, impresiones, emociones…) para luego poder expresar de forma escrita lo que han aprendido durante el itinerario. De esta forma favorecemos en los participantes su formación integral, multidisciplinar, multicultural y gradual de actitudes, competencias básicas, además de la explicación conceptual de los hechos sociales, como ahora veremos.

Aprendizaje de hechos conceptuales

Podemos afirmar que los conceptos se aprendieron en un contexto de valores y actitudes, lo cual es esencial en este tipo de alumnos, que han perdido los referentes de socialización como consecuencia de su marginación y ocultación; además aparecieron

[8] Como se indica en el apartado de conclusiones (ver nota 11) también hemos utilizado otros instrumentos y recursos, pero que no podemos exponer en esta comunicación.

referencias a hechos culturales, esos que forman parte de la cultura distinguida, utilizando como referencia a P. Bourdieu. Para facilitar su lectura los hemos clasificado teniendo en cuenta los objetivos perseguidos:

Objetivo A. Conocer la interrelación entre los espacios físicos y las actividades humanas y sus consecuencias.

Muchos de los menores participantes no han tenido la oportunidad de reflexionar in situ ante un problema socioambiental como el que produce la inundación de un espacio para construir una presa *(Comentario 1)*. Su hábitat natural es urbano o rural pero distante de los problemas medioambientales; por eso es relevante cómo se producen los actos denuncia o protesta, "*ponían piedras azules*", y cómo practicar la empatía con la población mediante un ejercicio de escucha y contemplación del paisaje que les emocione

> *Comentario 1[9]. (...) cerca de Artieda (Zaragoza), nos paramos ante las reivindicaciones de la comarca contra el embalse de la Yesa, en un mirador explicamos la situación y dejamos unos minutos de reflexión para que observaran el paisaje. El participante escribe en su libreta-diario: hemos pasado por un sitio super bonito y ponían piedras azules para que no izieran, un lago una presa la yesa no! Era precioso nos hemos pasado 5 minutos de silencio y e sentido muchas cosas y me e acordado de mi familia y de mis amigos.*

Objetivo B. Desarrollar la observación e interpretación de los espacios y paisajes.

La observación del espacio es el paso inicial para el análisis del paisaje y suele ser una percepción subjetiva determinada por los sentidos en primera instancia (*Comentario 3*)..." he visto bosques con un camino en medio donde cae agua por las piedras"... y por la impresión que nos produce (*Comentario 4*)..." Estas visiones y establecer comparaciones de la vida real favorece las nuevas representaciones y códigos, los contrastes sirven como estímulos en lo que apoyarse para comparar con ideas conocidas que sirven para fijar nuevas ideas.

> *Comentario 2. Ver paisajes, el cambio de paisajes, de ir al principio por el bosque y al llegar a Castilla-León y que era todo muy seco, pasábamos de la montaña al campo*

> *Comentario 3. Me sorprendieron los caminos estrechos del bosque y que a la gente le gustaba contemplar el paisaje he visto bosques con un camino en medio donde cae agua por las piedras, impresionante paisaje.*

Objetivo C. Adquirir capacidades perceptivas y de sensibilización con las obras de arte y valorar el patrimonio

La adquisición de nuevos conceptos les ayuda a percibir de distinta manera, ya que reconocen las construcciones en el espacio y les hacen detenerse, observar y admirar la obra que anteriormente pasaría desapercibida a su curiosidad. El aprendizaje se realiza de forma progresiva y se dan ejemplos de aprendizaje por descubrimiento donde

[9] Los comentarios que sirven de guía para exponer este aprendizaje, son registros de los participantes en los instrumentos que han utilizado el programa. En todos se ha respetado la literalidad de los mismos, la grafía y las expresiones de los alumnos.

se evidencia que descubre un nuevo significado a una realidad previamente conocida, aunque en este caso se tratara de un conocimiento, básico, incompleto..., (*comentario 4*) tienen una ligera idea de lo que significa el concepto de catedral pero en este caso descubre un nuevo significado a este concepto; así lo podemos comprobar cuando una alumna nos comenta que sintió al visitar la catedral de Burgos:

> *Comentario 4. "(...) dando una vuelta por Burgos hasta la catedral, entramos y es preciosa con una planta de cruz latina la fachada es gotica aunque tiene partes de estilo romanico. Cuando entramos había un motón de esculturas y salas, era preciosa cada sala tenia cosas diferentes y en la principal donde antiguamente cantaban había un montón de características que la hacian increible. Era enorme tenia partes subterraneas pero no lo pudimos ver todo porque tenian que cerrar era un museo de historia que me a encantado descubrir cada rincon tenia su historia habián retablos que eran como comics porque la gente antiguamente no sabia leer lo hacían mediante imágenes.*
>
> *Cuando eran las 7 hay un hombre colgando de una esquina que era un muñeco que a cada hora salía un......y un matamoscas (papamoscas) a estado muy gracioso... tiene pequeños detalles y no me podía imaginar que allí dentro* ***había historias de personas****".*

Así pues obtenemos resultados fructíferos cuando en el aprendizaje de los hechos conceptuales intervienen las actitudes y se desarrolla en un contexto de emociones, como hemos visto en este tipo de alumnos.

Hemos apreciado que los participantes han tenido una actitud constante de querer realizar, empezar y terminar un programa donde se desarrollan estos aspectos de las Ciencias Sociales. Esta actitud se ve reforzada por los resultados que obtenemos en la evolución de sus conceptos, ya que al contrastar las contestaciones del cuestionario, antes y después de realizar el programa, dan como resultado la ampliación de su vocabulario respecto de los conceptos paisaje y patrimonio. Así lo podemos comprobar en las respuestas de los elementos característicos del paisaje.

En otra pregunta se les cuestionaba qué es para ti el patrimonio artístico, cultural y natural de un país o región. Las respuestas señalaban lo siguiente:

Respuestas antes del programa	**Respuestas después de realizar el programa**
Montañas, ríos, árboles, barrancos, bosques, plantas, flores, carretera, cosas, gentes	Además de las anteriores: villas, aldeas, ciudades, sierras, tierras, pantanos, nieve, hielo, sol, nubes, agua, caminos, piedras, vacas, ovejas, pilones, flechas, catedrales, puentes, peregrinos, distancia
Historia, pasado, sitios, cultura, lo que representa un sitio	Además de las anteriores: es lo que le hace diferente de los demás, es la herencia de un pueblo o ciudad, lo que tiene de importante como algún hecho histórico, arte, catedrales, monumentos, edificios, lo que cuentan (leyendas, historias, crónicas), natural (bosques, parques naturales, el camino), albergues rústicos

Si bien los cambios observados no son concluyentes, adquieren significado ya que más de la mitad de los participantes no contestaron nada en la primera vez que se pasó el cuestionario y que se trata de una población escolar que se caracteriza por un vocabulario muy reducido tanto en el uso como en el conocimiento del léxico propio de Ciencias Sociales. Una característica que aparece en más adolescentes escolarizados.

Conclusiones

Tal como señalamos al inicio, con esta comunicación queremos contribuir al estudio del aprendizaje de conceptos en un marco de emociones, actitudes y competencias. Para ello analizamos a un conjunto de personas en riesgo de exclusión social, para mostrar que desde sus imágenes residuales, a través de la situación problemática de aprendizaje que supone dicha experiencia, se suceden los distintos centros de interés, lo que de otro modo pasaría desapercibido. Muchos de los jóvenes al principio se sienten incapaces de valorar el paisaje o el patrimonio como un bien común, pero hemos comprobado la utilidad didáctica del espacio subjetivo para provocar cambios, descubrir nuevos significados y construir nuevos conocimientos de manera que el espacio vivido sea lo que realmente articule la experimentación didáctica (Boira et al., 1994). El itinerario didáctico del Camino, nos ha permitido aportarles nuevas representaciones internas, repensar y valorar el espacio, el paisaje, el patrimonio, con sus situaciones y detalles que se suceden en la experiencia, para lo cual ha sido preciso diseñar diferentes recursos de aprendizaje. Con ello queremos mostrar una metodología que facilita la construcción de su conciencia crítica respecto a los hechos sociales y ambientales.

Los participantes a medida que pasan los días crearon un ambiente de interrelación positiva, empatizan con sus compañeros y además enviaron mensajes para sentirse mejor. Igualmente la dinámica del programa provocó que se establecieran funciones de liderazgo y responsabilidad, necesarias para realizar proyectos. Este proceso metodológico entendemos que es generalizable a otros alumnos de la ESO, pues en la investigación presente se ha mostrado cómo es posible superar el obstáculo actitudinal y así elaborar nuevos conceptos que permiten comprender la realidad vital. Los instrumentos de evaluación que hemos utilizado entendemos que son perfectamente útiles y válidos para ser utilizados en otros contextos del sistema formal de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Boira, J., Reques, P. y Souto, X.M. (1994). *Espacio subjetivo y Geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.

Campo País, B. (2013). Didáctica de las Ciencias Sociales y Reeducación de menores. Aportaciones desde un estudio de caso. [En línea] *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XVIII, nº 1042. Barcelona: Universidad de Barcelona. Accesible en: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1042.htm

Campo, B. (2012). Las Ciencias Sociales ante la reeducación de menores: el Programa Camino-Colonia y la participación ciudadana. En N. De Alba Fernández, N., F.García Pérez y A. Santisteban Fernández, *Educar para la participación en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol. II. (pp. 121-130). Sevilla: Diada Editora.

Souto González, X. M. (1999). Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia. *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales,* 13, 55-80.

LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA MEDIANTE LA ENSEÑANZA DE LA DEMOCRACIA COMO ESPACIO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA Y EN EL AULA. EL CASO DE MÉXICO

María Elena Mora Oropeza

Jesús Estepa Giménez

Universidad de Huelva

1. Introducción

En Europa y Latinoamérica se ha venido trabajando desde hace tiempo en la educación de la ciudadanía, pero algo sucede en países como México donde, pese a los esfuerzos que se realizan, problemas como la violencia, la discriminación, la intolerancia y la falta de participación se manifiestan cada vez más.

Preocupados por esta problemática se presenta esta aportación que se enmarca en un estudio más amplio acerca de la enseñanza de la democracia en México en escuelas de educación primaria.

En este país, el gobierno realizó un análisis de la enseñanza de lo que se denomina la educación cívica y ética, se hicieron modificaciones a los currículos, llevándolos de unos contenidos teóricos y prescriptivos a unos contenidos más formativos, aunque los procesos de enseñanza que se realizan en las escuelas siguen siendo escolarizados y tradicionales.

En la última modificación curricular (SEP, 2011) se propone para el ámbito de lo social,

el desarrollo de las competencias para la convivencia y de las competencias para la vida en sociedad. Sin embargo, al analizar los libros de texto, se percibe que se centran en la enseñanza de conceptos, hechos e informaciones, más que de procedimientos, actitudes y valores.

El planteamiento propuesto en este trabajo intenta llevar a una reflexión sobre cuáles pueden ser las razones por las que no se logra en la escuela una efectiva educación para la ciudadanía en lo general, y una educación para la democracia en lo particular. Además de identificar los elementos necesarios para una auténtica formación para la democracia.

2. El currículo en la enseñanza de la democracia.

Para contextualizar el papel del currículo en la educación para la ciudadanía y la enseñanza de la democracia en México, es importante señalar, que en este país, por ley (Ley General de Educación, 2013) el currículo para todos los niveles de la educación básica y para la formación de maestros, es prescrito por el Estado y tiene carácter nacional, es decir, que es el mismo para todas las escuelas del país. Esto ya empieza a dificultar el proceso de democratización de la escuela y de la enseñanza, ya que los contenidos de aprendizaje son los mismos para todos, sin considerar la diversidad regional, menos aun la de las escuelas.

En tanto que los libros de texto de preescolar y primaria son editados por el Estado y entregados sin costo a los alumnos, quienes deberán usarlos de manera obligatoria en todas las escuelas públicas y privadas del país. A los alumnos de secundarias publicas el Estado también les da los libros, que son comprados a editoriales comerciales previa revisión y aprobación de sus contenidos. Todo esto tiene un impacto muy grande en lo que sucede en la escuela, en las aulas y con las prácticas docentes, mismo que a lo largo de este trabajo será considerado.

Aunque los maestros tienen la facultad de hacer adaptaciones al currículo (Ley General de Educación 2013), el carácter nacional de este no favorece la democratización de la enseñanza ya que, de acuerdo con Apple (1999), un currículo nacional refleja la cultura de los grupos dominantes, que el Estado elige por considerarla valiosa, dejando de lado la cultura de los demás grupos sociales existentes. Así, a un currículo que por su naturaleza es excluyente, se agrega la cultura desarrollada por los maestros, que se acostumbran a que de manera central se les den instrucciones sobre qué enseñar y cómo hacerlo, renunciando a su derecho a hacer propuestas y adaptaciones a los programas de estudio.

Como ya se dijo, esta comunicación surge de una investigación que se está realizando acerca de la enseñanza de la democracia. En la realización del trabajo de campo se están visitando a dos escuelas primarias públicas en León (Guanajuato, México), donde se ha observado el funcionamiento de la escuela y el trabajo en el aula de seis profesores de cuarto, quinto y sexto grados, en la materia de educación cívica y ética, detectándose que hay factores como la tradición de un currículo prescrito y la organi-

zación del aula y la escuela que inciden fuertemente, ya que estos elementos impiden, o por lo menos entorpecen, la democratización de los procesos de enseñanza. Por lo que se deduce que no solamente hace falta la intención del profesorado para crear las oportunidades que darán vida a la educación democrática, sino que es necesario democratizar el currículo abierto y el oculto, a la vez que se crean estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se irá construyendo la vida en la escuela Apple (1999).

Se reconoce que el profesorado puede tener un papel protagónico en la democratización de la enseñanza y, así cumplir con el derecho que tiene el alumnado a una gran variedad de información, garantizando también su derecho a conocer distintas opiniones y a que se escuchen sus puntos de vista (Apple, 1999). Es decir, los profesores deben enseñar a los alumnos a buscar diversos tipos de información, así como a expresar sus ideas.

En cuanto a democratizar el currículo, es necesario que el desarrollo de las competencias para la convivencia y las competencias para la vida en sociedad incluyan un eje de aprendizaje de valores ciudadanos tales como la participación, la tolerancia, el respeto a los derechos de los otros, los deberes ciudadanos y el reconocimiento y aceptación de la diversidad, que permee todos los contenidos de la educación cívica y ética y el de todas las demás materias, así como la vida del aula y de la escuela.

Respecto a lo anterior Woldemberg (2007) enfatiza la necesidad de un verdadero proceso de renovación de la cultura política y de creación de ciudadanía, que pase por aprender a aceptar los derechos de los que piensan diferente, ir logrando la paulatina adhesión a los valores de la tolerancia y una creciente aceptación del pluralismo. Se trata de fomentar la formación de ciudadanos participativos, capaces de asumir un papel activo en la sociedad.

Esta cultura debe incluir una verdadera intención de los profesores de respetar el derecho de sus alumnos a participar en la toma de decisiones, a abrirse a la posibilidad de una amplia variedad de ideas y opiniones y estar dispuestos a someterlas a un análisis crítico, dejar de lado la competición y el individualismo, para priorizar los intereses comunes y la vida comunitaria, se debe abandonar la costumbre tradicional de clasificar y etiquetar a los alumnos; todo esto independientemente del currículo prescrito.

La carencia de los aspectos propuestos por Woldemberg forman parte de la vida cotidiana de las escuelas y las aulas, ya que en gran medida son parte de la cultura antidemocrática que los maestros y la comunidad educativa han aprendido y que por lo tanto no facilita otra forma de relación más participativa e incluyente. Esto se manifiesta como parte del currículo oculto y por medio de él los alumnos aprenden lecciones significativas sobre lo que no son la justicia, el poder, la dignidad, el propio valor y la democracia. Es por ello que se plantea como una necesidad la democratización del currículo, del abierto y del oculto, en un mismo nivel de importancia.

Por otra parte, la construcción de una escuela democrática implica que las personas que participan en ella deben verse a sí mismas como comunidades de aprendizaje,

que reconocen y valoran la diversidad, que tienen propósitos compartidos y fomentan la cooperación y la colaboración. En una escuela democrática se tratan de atender las desigualdades sociales y culturales mediante acciones educativas compensatorias, de tal manera que no hace falta enseñar qué es la democracia porque esta se aprende a partir de las experiencias democráticas que se viven en ella. En este sentido, los centros educativos observados distan mucho de tener estas características, tal vez lo que más se esfuerzan en conseguir es la inclusión, ya que al ser escuelas públicas tienen obligación de recibir a todos los niños que soliciten su ingreso, por lo cual la diversidad es una de sus características.

Lo más grave en la situación de estas escuelas es que parecen no percatarse de los aspectos a considerar para ser escuelas donde se aprenda la democracia, aunque lo señale el Artículo Tercero de la Constitución Mexicana (2013). Así, aunque todos los alumnos son recibidos, las actitudes que se fomentan y las actividades que se realizan en el aula o en la escuela no buscan compensar las diferencias sociales y culturales; dejando en desventaja al alumnado con mas carencias, en tanto que lo que hace el profesorado es seguir los programas y, como estos lo indican, cubrir los temas sobre la enseñanza de la democracia en sus clases. Al respecto Pagès (2009a) señala que quienes gestionan los curriculos oficiales de ciencias sociales generalmente proponen una enseñanza centrada en conocimientos casi siempre obsoletos, basados en métodos rutinarios en los que los alumnos no le encuentran sentido a lo que aprenden. También señala (2009b) que se produce en los profesores una presión por terminar los programas que les impide profundizar en la complejidad de los saberes que propondrán a sus alumnos y así dejarlos ser protagonistas de su propio aprendizaje.

3. El profesorado en la enseñanza de la democracia

En la observación del trabajo en el aula se pudo confirmar que la práctica del profesorado se realiza apegada a los contenidos que señalan los programas y los libros de texto, en tanto que no se crea en el salón de clases un clima que permita a los alumnos descubrir los valores democráticos.

Los profesores dan clases sobre qué es la democracia y como mucho organizan algunas actividades de simulación de elecciones o de toma de decisiones consensadas, pudiéndose observar en las clases de educación cívica y ética, actitudes más bien autoritarias que no fomentan ni la colaboración ni la cooperación. Así, de seis profesores observados se identificó a dos que intentan tomar en cuenta las opiniones del alumnado y permitir una discusión critica sobre las mismas, aunque al final, en ambos casos al no saber cómo manejar estas opiniones, terminaron por imponer su opinión o la del libro. A pesar de estas prácticas desesperanzadoras, Pagès (2009b, p.1) propone que se intente aprovechar los cambios curriculares para “transformar la práctica preparando al profesorado para salvar con éxito los escollos que a veces acompañan a los textos legislativos”, de lo cual se puede concluir que hay que atender a la formación inicial de maestros y la actualización de los que ya están en servicio, en ello puede estar la esperanza.

Un ejemplo de las prácticas señaladas es la que observamos en 4°ECyE:

> P.- Ayer les encargué que preguntaran a las personas que conocen qué son los prejuicios. ¿Lo hicieron?
>
> Aos.- Siiii.
>
> P.- A ver qué les dijeron.
>
> Aa.- Mi mamá me dijo que son formas malas de juzgar a las personas.
>
> P.- Quién más puede decir algo.
>
> Aa.- Yo investigué y sé que son ideas sobre las cosas.
>
> P.- Otro más, a ver tú que casi nunca hablas (señalando con el dedo a un niño)
>
> Ao.- (El alumno titubeando) A mí me dijo mi tío que son ideas equivocadas sobre algo.
>
> P.-¿Sobre algo? ¿Cómo qué? A ver saquen su libro y lean qué son los prejuicios, luego comparen si lo que dice el libro se parece a lo que les dijeron.
>
> Aos.- Varias manos levantadas.
>
> P.- Bueno, eso que dice el libro, eso son los prejuicios. Alguien que lo lea en voz alta.
>
> *(Reg.2, 2013)*

Se considera que para dimensionar el valor del currículo en la educación para la democracia hay que entender que las prácticas que lo configuran no son solamente pedagógicas, también son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual y otras (Gimeno Sacristán, 1998), por lo cual no toda la responsabilidad de su puesta en práctica es del profesorado. Cabe pues preguntarse qué tanto puede hacer un profesor frente a un currículo prescrito, a lo que el autor responde diciendo que el docente moldea el currículo al otorgarle diversos significados a través de su propia cultura tanto personal como profesional, lo que nos lleva de nuevo a enfatizar la importancia de la formación del profesorado, ya que desde este punto de vista se convierte en un traductor del currículo oficial y, siempre cuenta con un margen de independencia para manejarlo que depende entre otras cosas de su formación.

Por lo cual, para lograr una ciudadanía democrática en México, a través de la enseñanza, es necesario insistir en el tema de la formación inicial y la actualización de maestros, ya que de nada serviría que se hicieran los cambios necesarios en el currículo si la formación de quienes participan en los procesos educativos en las escuelas no incide en la necesidad de educar en la democracia. Al respecto, Estepa (2011, p. 339) afirma que el profesorado al mismo tiempo que desarrolla una actitud reflexiva e investigadora debe también desarrollar una actitud crítica, "esta actitud debe permitir al docente la conciencia del valor personal y social de la educación, así como de los compromisos que ha de asumir en orden a garantizarlo con coherencia y eficacia".

Es decir, que independientemente de lo que está prescrito, en la escuela y en el aula se entrecruzan una cantidad de prácticas, permeadas por la cultura de quienes intervienen en ellas, especialmente del profesor, que son las que realmente determinan lo que se va a aprender y que deben ser analizadas y reflexionadas para transformarlas. Esa actitud reflexiva que deben desarrollar los profesores, se puede lograr con trabajo colectivo, ya que el desarrollo profesional implica un trabajo colegiado, colaborativo y cooperativo, en el que el diálogo entre profesionales, les otorgue la capacidad de tomar decisiones profesionales y no la de meros ejecutores de prescripciones curriculares (Estepa, 2011).

4. Las prácticas docentes y el alumnado

Feito (2009) señala que para conocer cuán democráticas son las prácticas docentes y las escuelas, es necesario considerar si estas y la gestión de la escuela se organizan de manera que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. Y lograr el éxito escolar para todos, significa que se ha constituido una escuela en la que la enseñanza es inclusiva y compensatoria, por lo tanto es democrática al permitir que los estudiantes desde sus posibilidades aprendan lo que pueden y necesitan aprender.

En las escuelas observadas los maestros se limitan a que los alumnos aprendan el conocimiento oficialmente señalado en los programas, en clases generalmente magistrales o en trabajo en equipos, sin al parecer darse cuenta que detrás de esto se oculta la tradición y la valoración que el Estado ha hecho sobre lo que es importante saber y sobre cómo debe de usarse ese conocimiento. Basan sus prácticas principalmente en el libro de texto como único medio de información, en algunos casos se observó que piden a los alumnos que pregunten por algunos temas a las personas de su comunidad, pero en el momento de analizar la información que han obtenido, no provocan procesos reflexivos sino que remiten todo nuevamente a los contenidos del libro.

También hacen preguntas a los alumnos, aparentemente para conocer su opinión, pero con las respuestas no se genera ninguna discusión ni proceso crítico. Las opiniones de los alumnos son escuchadas, pero se ignoran. La actitud del alumnado es pasiva, a la espera de responder o reaccionar a las expectativas del profesor, no se les dan mayores oportunidades de informarse, sólo usan sus libros de texto.

A continuación se presenta un ejemplo 5° ECyE de lo que se afirma:

> P.- Bueno, estamos hablando de que las personas merecemos respeto, cuando alguien no nos respeta porque somos mujeres o ancianos o de otra religión, ¿a eso se le llama cómo?
>
> Aos.- (Nadie responde, algunos cuchichean entre ellos).
>
> P.- Por qué nadie responde, recuerden cómo le llaman en el libro, acuérdense también de algunos ejemplos. Si no saben busquen en su libro. A ver P... tú dime.
>
> Ao.- ¿Discriminación, maestra?

> P.- Pues sí, claro, discriminación. Ahora van a organizar sus equipos y van a trabajar para encontrar ejemplos de discriminación y hacer una presentación para el grupo, No se olviden de consultar el libro.
>
> *(Reg. 2, nov.2013)*

Para mejorar, es necesario que se modifiquen las prácticas observadas en el aula; creemos que es conveniente que cambien las actitudes inconscientes de autoritarismo, falta de de valoración de los alumnos, de sus opiniones, de sus saberes y de su cultura; mismas que se manifiestan en la clase y en la organización de la escuela y que conforman el currículo oculto (Jackson, 1998) que deja honda huella en la formación de los estudiantes, porque tanto profesores como estudiantes, deben aprender a dominarlo como requisito para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela y, este puede llegar a ser tan demandante como el currículo oficial e impedir el descubrimiento de la democracia en la vida cotidiana del aula.

3. Conclusiones

Como conclusión se puede afirmar que el principal obstáculo a la enseñanza de la democracia en México, es que se tenga un curriculo y unos libros de texto con carácter nacional y obligatorio para la educación básica, ya que esto determina fuertemente las prácticas docentes, al desarrollarse en el profesorado una tradición de poca creatividad e iniciativa en el manejo del currículo. Una solución sería que a nivel nacional se dieran sólo lineamientos generales sobre el enfoque y los contenidos a tratar y que en las entidades o a nivel regional y de escuela se pudiera hacer propuestas, al mismo tiempo que se fuera formando en los profesores una actitud más creativa y autónoma en su práctica docente.

Es necesario para enriquecer la enseñanza de la educación para la ciudadanía, una práctica docente, que reconozca que cada generación tiene derecho a construir su propia plataforma de valores; donde el maestro y la escuela propician el desarrollo de habilidades sociales y un marco de reflexiones que contenga los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa, asumiendo que los valores cambian, pero los principios esenciales para la convivencia son la base de la vida en sociedad.

Se debe revisar la formación de maestros, específicamente en el área de ciencias sociales y en la educación cívica y ética, para poder proponer cambios en los procesos de formación y actualización y, el funcionamiento y la gestión de las Escuelas Normales, que de la misma manera tendrían que ser instancias democráticas.

Es importante que mediante la gestión del currículo se logre una verdadera enseñanza de la democracia, mediante un proceso reflexivo e informado que permita, a los profesores, no sólo saber más sobre la democracia, sino asumir y valorar actitudes democráticas para constituir una escuela y un aula donde se vivan los valores ciudadanos y se convierta al alumno en un sujeto participativo. Sólo de esta manera se estará contribuyendo a la formación de una ciudadanía democrática.

Referencias bibliográficas

Apple, M. y J. Beane (1999). *Las escuelas democráticas.* Madrid: Morata

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013). *Ley General de Educación.* México

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013). Artículo 3°. *En Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México

Estepa, J. (2011) Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. En J. Vallés, D. Álvarez y R. Rickenmann (Ed.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 335-344). Gerona: Documenta Universitaria

Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2, 1, 17-33

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata

Jackson. Ph. W. (1998). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata

Pagès, J. (2009a). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Siglo XXI. *Cuadernos México,*1, 39-53

Pagès, J. (2009b). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia,* 7, 69-91

Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo Número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica.* México

Woldemberg, J. (2007). *El cambio democrático y la educación cívica en México*. México: Cal y arena

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA UNA ENSEÑANZA COMPETENCIAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Roser Canals Cabau

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Justificación

La adquisición y el desarrollo de competencias impregnan los currículos de la educación obligatoria en casi todos los estados de la OCDE, con la finalidad de proporcionar los conocimientos para que los alumnos desarrollen las capacidades necesarias para resolver situaciones y problemas a los que deberá enfrentarse, en contextos diversos del entorno social, familiar, personal, etc. La educación debe asumir enfoques y metodologías para dar respuesta a nuevos problemas emergentes en un mundo complejo y globalizado. (OCDE, 2005). Para ello hay que identificar los aprendizajes estratégicos que posibilitan seguir aprendiendo y aplicar el conocimiento a contextos prácticos para ejercer una ciudadanía comprometida y responsable.

El enfoque competencial de la educación obligatoria intenta dar respuesta a cuestiones cómo: ¿para qué enseñar? (finalidades), ¿qué enseñar? (contenidos), ¿cómo enseñar? (estrategias y metodologías), haciendo hincapié en cómo se enseña más que en los contenidos propiamente, ya que se trata de desarrollar las capacidades para aprender a aprender durante la educación obligatoria y a lo largo de la vida; aunque es obvio que sin el dominio de los contenidos no se pueden alcanzar estas finalidades.

El modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, donde el profesorado experto transmite el conocimiento a los alumnos que escuchan, toman apuntes y resuelven los ejercicios, no se adecua a los objetivos de la educación en el

contexto actual. Si el aprendizaje competencial se activa en situaciones en las que el alumnado debe tomar decisiones a la luz del conocimiento, la pregunta relevante que justifica el propósito de esta comunicación se centra en: ¿Cómo enseñar ciencias sociales para que los procesos de aprendizaje se orienten a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas? ¿Cómo crear en el aula situaciones de enseñanza que propicien la movilización de conocimientos y su transferencia a la intervención en proyectos de acción social en el entorno cercano? Poner el acento en las metodologías, las estrategias didácticas y el enfoque de las actividades de enseñanza y aprendizaje puede dar algunas respuestas.

2. Creación de escenarios didácticos interactivos

Profundizando en el currículo de las áreas del medio social, geografía e historia, los escenarios didácticos que plantean cuestiones a analizar y a resolver desde estas materias, permiten desarrollar un aprendizaje competencial porque la naturaleza de los temas y problemas que tratan están muy vinculados a la vida en sociedad y al ejercicio de la ciudadanía. Para ello el profesorado tiene que identificar qué problemas y situaciones del entorno social y de la actualidad pueden inspirar contextos de enseñanza- aprendizaje donde el alumnado pueda aplicar los conocimientos de las ciencias sociales a la interpretación y resolución de casos prácticos en escenarios didácticos que predispongan a la interacción, la participación y la cooperación.

Hay que considerar la importancia de crear situaciones didácticas que predispongan al alumnado a pensar y reconstruir su propio conocimiento, fomentando la curiosidad, la capacidad de buscar soluciones alternativas y originales, proponiendo tareas que permiten aplicar el conocimiento social en contextos concretos y diversos, a partir de la discusión y el contraste de pareceres.

El hecho que los estudiantes se pongan en situación de analizar situaciones y problemas y de proponer alternativas a dichos problemas, posibilita que se ejerciten en el ámbito escolar y adquieran un aprendizaje que podrán incorporar, de manera práctica y progresiva, a su vida. Ciertamente no sabemos a qué problemas deberán enfrentarse, ni qué podrán hacer para resolverlos; pero parece claro que si les ponemos en situación de hacerlo, estarán capacitados para tomar decisiones más acertadas.

Las estrategias metodológicas que propician la interacción, la cooperación y la participación, como por ejemplo: el aprendizaje basado en problemas, los proyectos de trabajo, el estudio de casos, las simulaciones, etc. posibilitan el desarrollo de las capacidades propias del pensamiento social y de las habilidades sociales y comunicativas. Suelen también fomentar el interés del alumnado en la medida que éste reconoce la funcionalidad de lo que aprende, promoviendo un aprendizaje más cualitativo, significativo y estratégico.

Los métodos y estrategias interactivos no excluyen, por otra parte, los métodos expositivos cuando se trata de pautar un procedimiento, de presentar información, o de hacer una explicación o síntesis. En todo caso su eficacia dependerá, por una parte, de

las habilidades comunicativas del profesorado y de su capacidad de estructuración del discurso y, de otra, del grado de atención del alumnado, de la disposición de estructuras de acogida o de conocimientos previos necesarios para comprender la nueva información. Si, además, van asociadas a tareas como la realización de esquemas o resúmenes, se completa el proceso de estructuración y síntesis de la información. En cualquier caso, es recomendable diversificar los métodos y estrategias didácticas para atender los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y otorgar un papel activo al alumnado en la construcción de su aprendizaje.

Cuadro 1. De contextos didácticos teóricos a contextos didácticos prácticos.

APRENDIZAJE TRADICIONAL
APRENDIZAJE COMPETENCIAL
COMPETENCIAS DE LA VIDA
CONTEXTOS DIDÁCTICOS TEÓRICOS
-Clases magistrales
-Ejercicios reproductivos
-Exámenes memorísticos
-Trabajos monográficos
-Exposiciones orales
-...
CONTEXTOS DIDÁCTICOS PRÁCTICOS
-Debates
-Juegos de simulación
-Pequeñas investigaciones
-Trabajo experimental
-Proyectos de trabajo
-Estudios de caso
-...
Cercanos a
SITUACIONES Y PROBLEMAS DE LA VIDA REAL

Fuente: elaboración propia

Los métodos de aprendizaje interactivos basados en la cooperación entre iguales, además de aumentar el interés y motivación del alumnado, facilitan el desarrollo de competencias por varias razones:

a) Desarrollan habilidades de trabajo cooperativo (los resultados van más allá de los que se conseguirían individualmente).
b) Se afrontan y resuelven situaciones diversas de manera autónoma a partir de la toma de decisiones.
c) Desarrollan habilidades comunicativas y de gestión de la información (buscar la información, seleccionarla, interpretarla, contrastarla y exponerla).
d) Activan habilidades del pensamiento crítico (elaboración de hipótesis, argumentación, propuesta de alternativas...).

La mayoría de estas metodologías tienen en común el planteamiento de tareas en grupo cooperativo, estrategia muy relevante en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. El aprendizaje cooperativo centra el protagonismo en el alumnado que construye su propio proceso de aprendizaje en colaboración con los miembros del

grupo que cooperan para realizar una tarea común.

El trabajo cooperativo supone organizar y tomar decisiones sobre las tareas que realizarán los miembros del grupo. Los resultados se comparten y se reelaboran a partir de la discusión para llegar a acuerdos. El razonamiento de un miembro del grupo puede dar pie a otros razonamientos que permiten un mayor grado de elaboración del conocimiento compartido.

El rol del profesorado consiste en dinamizar y facilitar el proceso de aprendizaje, crear las situaciones didácticas, preparar materiales y fuentes de información adecuadas y orientar el trabajo individual o de pequeños grupos para que adquieran progresivamente un mayor grado de autonomía.

Cuadro 2. Rol del profesorado y del alumnado en escenarios didácticos interactivos.

PROFESORADO
> Expone el tema
> Interpela a los alumnos
> Plantea problemas y retos Guía su resolución
> Dinamiza la discusión, el contraste de pareceres y el discurso
> Interpreta las aportaciones de los alumnos
> Diseña contextos didácticos de aplicación en base a problemas sociales
– Enseñanza-aprendizaje competencial +
> Escucha la exposición: Pasivo o tomando apuntes
> Responde a las preguntas del profesorado
>Busca información, elabora ideas, piensa y pregunta
> Expone sus ideas, soluciones y propuestas
> Contrasta, discute y reconstruye sus Propias ideas
> Aplica el propio conocimiento a la acción y se implica en proyectos sociales del entorno
ALUMNADO

Fuente: elaboración propia

El modelo comunicativo que se genera en el aula establece un discurso de doble dirección. Tanto el profesorado como el alumnado participan de las explicaciones, formulan y responden preguntas, hacen propuestas, justifican y argumentan sus puntos de vista... El profesorado dinamiza, orienta, hace fluir las ideas de los alumnos y las reformula con un lenguaje experto y más cercano al conocimiento científico. Los alumnos exponen sus ideas, las enriquecen, las matizan y completan con las aportaciones de los otros en un proceso de reconstrucción del conocimiento. Esta interacción se produce también entre iguales proporcionando un conocimiento más cercano a la lógica del alumnado y que se convierte en un instrumento valioso para el alumnado con dificultades de aprendizaje ya que puede hacer suyas las ideas de los compañeros.

Las metodologías interactivas desarrollan la capacidad de razonamiento porque enseñan a analizar situaciones y problemas a través de las razones del conocimiento social para favorecer la creación de interpretaciones propias y hacer propuestas. Por ello

es necesario que los estudiantes aprendan, por una parte, a descubrir la validez de la información, y por otro, a interpretar la realidad a partir de las razones del conocimiento. Supone, por tanto, desarrollar procedimientos del pensamiento crítico como: hacerse preguntas, descubrir la información relevante, hacer deducciones, identificar un problema, plantear hipótesis, buscar datos y examinar su validez, proponer soluciones diversas, etc.

Por último, cabe destacar que los métodos interactivos requieren una organización más flexible del tiempo y del espacio. Las sesiones de trabajo no pueden ceñirse módulos horarios convencionales de 45 o 60 minutos. Deben ser más amplios para facilitar el trabajo de indagación y la toma de decisiones en grupo. Asimismo la gestión del aula debe ser también flexible para permitir el trabajo individual, en pequeño grupo y en gran grupo. Los materiales, los recursos y las fuentes de información deben estar presentes en el aula.

Las ventajas son evidentes porque incrementan el interés y motivación de los estudiantes. También por el hecho de que el aprendizaje es más funcional y significativo: el alumnado reconoce que lo que aprende le ayuda a comprender y a actuar en el mundo donde vive. Sin embargo, son métodos contradictorios con los extensos contenidos que plantea el currículo y con una organización escolar rígida heredada del siglo XIX y también suponen un mayor coste de preparación para el profesorado. Aunque las principales dificultades parece que se centran en la resistencia de los docentes a abandonar el modelo de enseñanza transmisiva que ellos aprendieron y al poco impacto que tiene la formación continuada, no tanto por los contenidos que propone, como por el enfoque predominantemente expositivo que perpetúa el modelo del experto que transmite el conocimiento al que aprende. (Canals, 2010).

A continuación se presenta, a modo de ejemplo, cómo se puede enfocar un tema de ciencias sociales mediante tareas asociadas a diversas estrategias metodológicas interactivas:

Metodologías interactivas		**Unión Europea**
Método de caso	Método que permite extraer conclusiones generalizables a partir del estudio de situaciones concretas.	El estudio de los programas Comenius que promueven la movilidad y la cooperación entre centros educativos de primaria y secundaria de los estados de la U.E. facilitaría la construcción de una idea general: **"La importancia de la construcción del espacio europeo de formación".**
Trabajos por proyectos	Parte de las intereses de los alumnos para conocer a fondo un tema o situación planteada a partir de las preguntas que se formulan ellos mismos a través del aprendizaje por descubrimiento.	Suponiendo que el centro participa en un proyecto Comenius o en un intercambio con otro centro de un país de la UE el proyecto consiste en **conocer los países a visitar,** establecer la ruta, decidir los medios de transporte, hacer el presupuesto, identificar los rasgos culturales más significativos, etc., para acabar reflexionando sobre los **aspectos que nos unen en el marco de la UE, y que a la vez nos hacen ser diferentes también.**

Metodologías interactivas		**Unión Europea**
Juego de simulación	Actividades de dramatización, de empatía o de rol que tratan de reproducir o representar de forma simplificada una situación o un problema similar al que nos podemos encontrar en el mundo real.	En el marco del Parlamento Europeo, se podría plantear como debería regularse el uso de las lenguas en los organismos europeos a través de una ley. Los alumnos por grupos parlamentarios deberán defender qué idiomas deberían utilizarse en los haciendo referencia a la situación las lenguas oficiales y las lenguas sin estado utilizando argumentos diversos: lingüísticos (número de hablantes), políticos (la oficialidad), económicos (traducciones y personal), etc. **"¿Qué lenguas se deben hablar en el Parlamento Europeo?"**
Aprendizaje basado en problemas	Analizar en grupo una situación planteada en forma de problema que supone la búsqueda de información, el contraste de opiniones, el planteamiento de respuestas y / o alternativas para su resolución.	Actualmente, la UE está planteando su crecimiento y su ampliación. Hay todo un debate sobre qué países pueden entrar y qué criterios deben cumplir, y esto genera debates y controversias sobre cuando se plantea el problema de la entrada de un país como Turquía. El problema a trabajar sería: **"¿Turquía debe formar parte de la Unión Europea?"**
Proyectos de aprendizaje-servicio	Consiste en preparar y realizar con niños y jóvenes, desde la clase o el centro, experiencias de servicio a las personas o la comunidad y a través de ellas promover el aprendizaje	Muchos centros realizan experiencias de acogida al alumnado de otros países que se incorpora en cursos intermedios de la etapa con la finalidad de facilitar su integración a la escuela o instituto. Se realizan proyectos como **"parejas lingüísticas"** para facilitar el aprendizaje de las lenguas propias del lugar de acogida o **"proyectos de apadrinamiento"** que van más allá del ámbito escolar para favorecer la integración al entorno social del barrio y de la comunidad, sobre todo para alumnos procedentes de países que no son del entorno europeo.

3. La secuencia didáctica y las actividades de la fase de aplicación

Un aspecto relevante para la enseñanza competencial de las ciencias sociales es el diseño de actividades de aplicación en la secuencia didáctica. Teniendo en cuenta que la finalidad del aprendizaje es la aplicación del conocimiento a situaciones próximas a la realidad para preparar a los estudiantes para la vida, ¿qué fases de la secuencia didáctica favorecen la aplicación del conocimiento a la resolución de situaciones y problemas sociales?, ¿y la transferencia del aprendizaje competencial a contextos de la vida cotidiana?

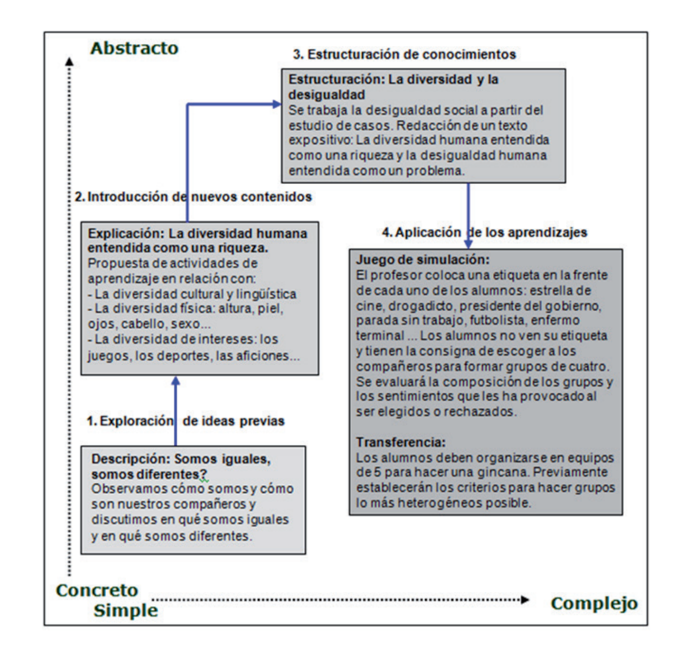
Según la secuencia didáctica que proponen Jorba y Caselles (1996), contemplamos cuatro fases:

- Una fase de exploración de ideas previas para evidenciar los conocimientos experienciales y espontáneos del alumnado.
- Una fase de introducción de nuevos contenidos que conecten con las ideas y conocimientos anteriores.
- Una fase de estructuración para sintetizar y organizar los conocimientos teóricos y prácticos tomando como referente los contenidos de las ciencias sociales.

Si la secuencia termina aquí, el alumnado dispondrá de nuevos conocimientos, más completos y más estructurados, pero no habrán adquirido un aprendizaje competencial. Por tanto, es imprescindible contemplar una fase de aplicación que plantee actividades para consolidar los aprendizajes adquiridos y que posibilite la transferencia a situaciones nuevas que predispongan a los alumnos a intervenir y participar en el entorno social.

Veamos un ejemplo de una secuencia didáctica sobre la diversidad humana para la educación primaria, donde se propone un juego de simulación como actividad de aplicación y la resolución de una situación cotidiana que predispone a los alumnos a transferir el conocimiento aprendido.

Cuadro 3. Secuencia didáctica Educación Primaria: LA DIVERSIDAD HUMANA



Fuente: Elaboración propia

La secuencia didáctica para un aprendizaje competencial debe concluir de forma que el alumnado pueda reconstruir y tomar conciencia de qué procesos y estrategias ha activado para aplicar el conocimiento y cómo transfiere el aprendizaje adquirido a su propia experiencia. ¿Qué hemos hecho? ¿Qué pasos hemos seguido? ¿En qué orden lo hemos hecho? ¿Para qué puede ser útil? De esta manera los estudiantes toman conciencia de las estrategias que le facilitan la resolución de otras situaciones nuevas pero parecidas.

4. Estrategias de aprendizaje: la metacognición

El profesorado debe tener en cuenta que el planteamiento de actividades desde una

perspectiva competencial es una tarea compleja. Evidenciar las estrategias que se activan en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas indica, en primer lugar, que tiene que ser objeto de enseñanza, puesto que la mayoría del alumnado no lo aprenderá por sí solo. En segundo lugar, pone de manifiesto la necesidad de plantear situaciones didácticas diversas para que el alumnado ponga en práctica dichas estrategias y las adquiera a través de un ejercicio reiterado en situaciones y contextos diversos.

En la medida que el diseño de las actividades incorpore la enseñanza y el aprendizaje de estrategias, se puede visualizar la diferencia entre un aprendizaje reproductivo y un aprendizaje competencial. En otras palabras, no es lo mismo realizar ejercicios que resolver problemas.

Proponemos un ejemplo donde se visualizan las estrategias para resolver una actividad de aplicación y transferencia. Los contenidos a desarrollar forman parte del bloque: Las raíces del mundo contemporáneo en 4ª de ESO. Una vez asegurado el aprendizaje de los contenidos, se trata de proponer nuevas cuestiones que faciliten al alumnado la aplicación de los conocimientos a un problema de actualidad a partir de una noticia de un periódico digital.



Fuente: http://www.vilaweb.cat/www/diariescola/noticia?id=3055071

- ¿Quién es Barack Obama?
- ¿Qué significado tiene el titular de la noticia?
- ¿Consideras que existe alguna relación entre el titular de la noticia y el texto sobre la declaración de interdependencia de los Estados Unidos?

Declaración de Independencia de los Estados Unidos

Congreso Continental de Filadelfia. 4 de julio de 1776 (fragmento)

"... Todos los hombres son creados iguales; son dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables; entre estos derechos está el derecho a la vida, a la libertad ya la búsqueda de la felicidad, y para garantizar estos derechos se entre los hombres los gobiernos, que obtienen sus poderes legítimos del consentimiento de los gobernados... "

La competencia social y ciudadana está en la base de esta propuesta didáctica sobre la cuestión planteada porque se propone que el alumnado:

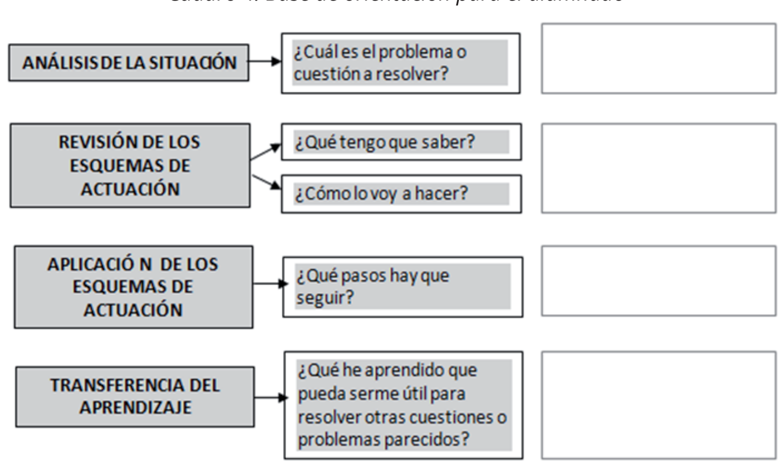
- Tenga los conocimientos imprescindibles para comprender y analizar la cuestión que se plantea.
- Desarrolle un pensamiento social, crítico y alternativo que le permita correlacionar los conocimientos sobre el proceso histórico de la independencia de los EEUU con la naturaleza democrática de los sistemas políticos actuales.
- Participe y se comprometa en la construcción de una sociedad más democrática.

Visualicemos las estrategias de aprendizaje que hay que tener en cuenta para resolver una tarea compleja que requiere la aplicación del conocimiento a la interpretación de un hecho político relevante a partir de una noticia de un periódico digital:

Estrategias de aprendizaje		**Victoria histórica de Barack Obama**
1. Análisis de la situación	Comprender el problema o cuestión planteada	¿Por qué se adjetiva de histórica la victoria electoral de Barack Obama? ¿Qué relación existe entre el texto de la declaración de la independencia de los EEUU i la victoria electoral de Obama?
2. Revisión de los esquemas de actuación disponibles	Identificar qué actitudes, habilidades y conocimientos son necesarios	EEUU, Obama, partido demócrata, racismo, declaración de independencia de EEUU, valores democráticos
	Escoger las estrategias más adecuadas	Comprensión lectora Interpretación de la información Relaciones entre dos hechos históricos de épocas distintas y obtención de conclusiones
3. Aplicación de los esquemas de actuación	Aplicar dichas estrategias para transferir el conocimiento a la resolución del problema	Identificar la cuestión central que se plantea: relación entre el texto de la independencia y el titular de la noticia. Leer atentamente y comprender la noticia y el texto de la declaración de independencia. Relacionar ambas ideas y establecer conclusiones
4. Transferencia del aprendizaje a una situación nueva	Tratar otros problemas de la actualidad vinculados al tema.	El problema planteado ¿guarda relación con algún hecho de la actualidad política? Analizar otros procesos de transición política democrática (primavera árabe)

El profesorado debe tener en cuenta que no todos los alumnos se representan las estrategias para resolver tareas tan complejas. Un recurso útil puede ser la elaboración de bases de orientación para que los alumnos, con la ayuda del profesor, evidencien los pasos a seguir para resolverlas con éxito.

Cuadro 4. Base de orientación para el alumnado



Fuente: Elaboración propia

La introducción de estrategias y metodologías para la enseñanza competencial de las CCSS es un requisito para la formación de una ciudadanía comprometida en la construcción de una sociedad democrática. Reto que comienza en los niveles más tempranos de la enseñanza y que depende de las decisiones de maestros y profesores a la hora de diseñar secuencias didácticas que enseñen a los alumnos a ser y a ejercer como ciudadanos.

Referencias bibliográficas

Canals, R. (2010). Metodologías y estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias básicas en el aula. En: *Manual para Educación Primaria. Orientaciones y Recursos 6-12 años.* Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

Jorba, J, Caselles, E. (1996). *La regulació i autoregulació dels aprenentatges.* Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Monereo, C. (coord.) (2006). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo.* Barcelona: Graó.

OECD (2005). *Definition and selection of key competencies. Executive summary.* Consultado el 28 de diciembre de 2013. http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción cooperación y participación. *Iber*, 40, 7-22

LA ESTRUCTURA URBANA: ANÁLISIS DEL TRANSPORTE PÚBLICO EN LA CIUDAD DE LOGROÑO A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA IDERIOJA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Teresa García Santa María

Nuria Pascual Bellido

Universidad de la Rioja

Introducción

El transporte se ha convertido en uno de los principales indicadores del buen o mal funcionamiento de las ciudades en su conjunto. Cuando se diseñan las líneas, los planificadores han de conjugar las necesidades de la demanda con las posibilidades que la estructura del plano ofrece. Y la realidad deja patente que hay espacios bien cubiertos y otros, como los cascos antiguos o las nuevas áreas de expansión urbana, que quedan a la "sombra", por diferentes motivos. Para entender mejor dicho problema y, sobre todo, para implicar al alumno en el aprendizaje del tema de la ciudad, planteamos una propuesta didáctica vinculada al análisis del transporte urbano en Logroño, combinando IDERioja con otros recursos más clásicos. El estudio del entorno del alumno es muy importante tanto para el desarrollo de las competencias básicas, como para potenciar la dimensión de la acción, si el profesor presenta actividades centradas en los problemas de la realidad próxima (Blay, 2013). Transcendiendo de lo local a un contexto global, creemos que a partir de la actividad presentada los alumnos de Secundaria pueden aprender un modelo que les sirva para explicar y comprender otros casos similares.

1. Marco teórico

1.1. Relación con el currículum

En la introducción al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del currículum de ESO en la Comunidad de La Rioja puede leerse, entre otras muchas cosas, lo siguiente: "...la asimilación de los hechos históricos y geográficos a distintas escalas se convierte en un aspecto básico a la hora de entender la realidad que rodea al alumno...". Ayudar a entender la realidad desde una óptica multiescalar puede y debe ser una de las finalidades del área en ESO y el análisis de los problemas espaciales propiciará una mejor compresión de los mismos: distancias, flujos de tráfico, desplazamientos, medios de transporte e infraestructuras son conceptos con un claro reflejo espacial.

Como el currículum actual es bastante cerrado, de algún modo se acotan las posibilidades de desarrollar planteamientos no estrictamente curriculares; sin embargo, no lo hace imposible. En el caso que planteamos se favorece, de forma especial, el desarrollo de dos de las competencias básicas de la etapa: la competencia social y ciudadana y la competencia de tratamiento de la información y digital. En cuanto a los objetivos de la etapa incide de forma clara en el número 3 "Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en el que se desenvuelven y organizan".

El currículum plantea también problemas a la hora de incluir la propuesta en un bloque de contenidos determinado. Por coherencia curricular es mejor situarlo en segundo pero, por adecuación al nivel de los alumnos, estaría mejor en tercero dado que permitiría una mejor relación de los conceptos local-global[1]. Nuestra propuesta se centra en segundo de la ESO, como parte del tema del desarrollo urbano y como continuación de propuestas similares que hemos realizado para tercer ciclo de Educación Primaria (García y Pascual, 2012). La implementación de los SIG en alumnos de secundaria es muy complicada porque, los conceptos y el lenguaje que manejan estos programas, son demasiado complejos para su nivel de desarrollo y madurez. Un paso intermedio es la utilización de las infraestructuras de datos espaciales con el fin de desarrollar la competencia digital.

1.2. Transporte y estructura urbana

Después de haber fundamentado teóricamente con relación al currículo de la ESO, la pertinencia de implicar a los alumnos en el aprendizaje de cuestiones relacionadas con el transporte, es necesario fundamentar también, cómo y por qué puede analizarse la estructura urbana a través de la interpretación de los desplazamientos cotidianos.

La ciudad es un organismo vivo y, como tal, ha experimentado a lo largo del tiempo transformaciones importantes hasta llegar a su configuración actual. Cada etapa de crecimiento está vinculada, en mayor o menor medida, a un modelo de planificación determinado y la población y las actividades económicas son los factores de mayor

[1] De hecho, hay dos posibilidades: o bien desarrollarlo en segundo curso en el tema de "El espacio urbano"; o bien desarrollarlo en tercero dentro del bloque IV en el epígrafe de "...infraestructuras de transporte y comunicaciones...".

peso. Su localización y distribución espacial son el origen y/o destino de la mayor parte de los desplazamientos. De hecho, la necesidad de transporte deriva de la diferenciación de los usos del suelo. Se está haciendo referencia, por lo tanto, a uno de los conceptos claves de la Geografía: el espacio, pero además, se está hablando de distancia y de tiempo. En nuestros días el coste se mide más en términos de ahorro de tiempo que por la longitud de los desplazamientos y por lo tanto, accesibilidad y centralidad son también conceptos importantes cuando se tratan temas relacionados con los flujos de transporte.

Numerosos estudios han puesto de manifiesto cómo la planificación urbana y la planificación del transporte no siempre han ido de la mano. Por eso se encuentran en las áreas urbanas cuellos de botella en determinadas arterias y en determinadas franjas horarias vinculadas, sobre todo, al horario laboral y comercial. Se calcula que en las ciudades, como media, un 20% del espacio se dedica al tráfico (European Commission, 2012).

Resulta de gran interés proponer en las aulas de educación secundaria actividades atractivas que animen a los alumnos a descubrir e interpretar los flujos de personas y mercancías en las áreas urbanas y a entender el funcionamiento del transporte en su entorno y en otros espacios. Seguramente si no planteamos a nuestros alumnos cuestiones tales como: ¿dónde hay más concentración de población en tu ciudad? ¿por qué crees que las actividades industriales no se localizan dentro de la ciudad? ¿dónde se ubican? ¿sabes dónde están los hospitales, los edificios administrativos y los centros comerciales en tu ciudad? etc., no descubrirían las relaciones entre la localización de población y actividades y los flujos de tráfico. Estas preguntas básicas iniciales combinadas con una cartografía ilustrativa sencilla, ayudan al profesor a presentar este tema en el aula, pero si además se introduce una herramienta informática que permite desarrollar las habilidades cartográficas, el proceso de enseñanza-aprendizaje será mucho más completo y adaptado a las demandas del alumnado del siglo XXI. En nuestra propuesta utilizamos la ortofoto de Logroño, para visualizar y analizar el reparto de las actividades económicas en la ciudad y relacionarlo con el diseño/trazado de las líneas de transporte urbano.

2. Planteamiento de la propuesta

Partimos de unos conocimientos previos de los alumnos: a) cada vez es mayor la necesidad de desplazarse del ser humano; b) existen fundamentalmente dos tipos de transporte, privado y público; c) en la ciudad se abusa del vehículo privado; d) se producen atascos en determinadas zonas y a determinadas horas, entre otros.

Se entiende que el transporte público es un arma poderosa para luchar contra la congestión urbana y los problemas económicos (European Commission, 2012). La administración municipal es la responsable del trazado de los recorridos de autobuses urbanos y de conseguir resultados eficientes. Pero esa planificación puede dejar espacios "desatendidos", dejando a la población residente en inferioridad de condiciones con respecto a otras zonas de la ciudad.

Los alumnos acceden a IDERioja y, a través del Visualizador regional, centran el zoom en Logroño. Es importante que el profesor les recuerde conceptos cartográficos básicos como la escala de trabajo. Identificarán el casco urbano, situarán los municipios de la corona metropolitana y todas las vías de comunicación que atraviesan el área de estudio. Esta escala es también adecuada para analizar la importancia de los bordes naturales, como es el caso del Río Ebro y otros promovidos por el hombre como el ferrocarril y los límites administrativos. Servirán para entender por qué la ciudad no ha crecido de manera homogénea, especialmente, hacia el norte.

Figura 1. Vista general del área de estudio



Fuente: IDERioja y elaboración propia

A partir de ahora, la imagen del plano de la ciudad será el soporte sobre el que los alumnos han de realizar las diferentes actividades propuestas. Por la dificultad que en el nivel de Secundaria tienen algunas tareas con mapas, se les proporciona la ortofoto de Logroño completa en una sola imagen (en realidad, la ciudad ocupa 4 secciones) y, a partir de esa base, realizarán los ejercicios de localización propuestos. Esta propuesta supone un paso más con relación a otras que planteamos para implementar en tercer ciclo de primaria. Ya no se describe de manera detallada la herramienta informática, ni se identifican y localizan algunos elementos básicos de la estructura urbana; tampoco se ofrecen directamente al alumno las bases sobre las que va a trabajar, sino que él mismo va desarrollando su capacidad y habilidades de trabajo autónomo siguiendo, por supuesto, unas pautas básicas marcadas por el profesor.

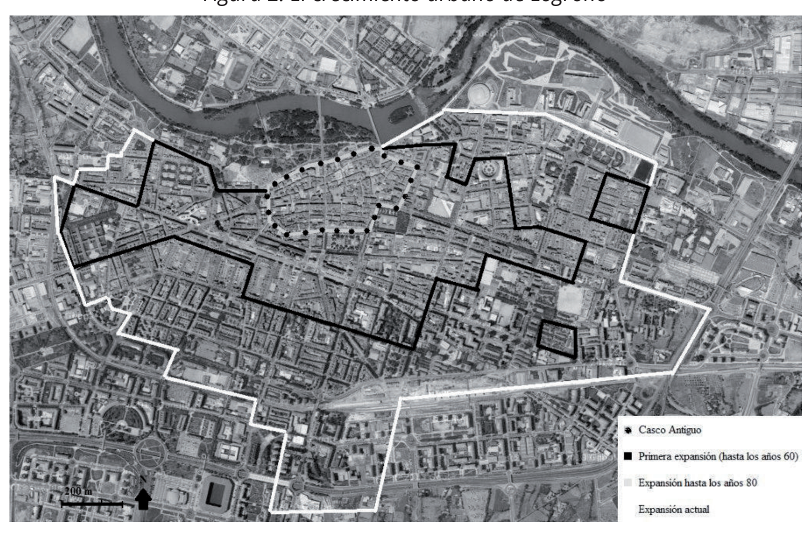
2.1. Evolución urbanística de la ciudad de Logroño

Antes de iniciar esta reconstrucción es necesario comprobar que los alumnos conocen los factores que han dirigido la expansión de la ciudad en otras épocas y los que dirigen el modelo de crecimiento actual, así como los problemas sociales y medioambientales que generan (European Commission, 2006).

El crecimiento de la ciudad de Logroño ha seguido un modelo sencillo desde el casco antiguo limitado por el Ebro al norte, siguiendo las vías de comunicación más importantes y rellenando los espacios intersticiales hasta configurarse un casco urbano muy compacto con un límite marcado por el trazado ferroviario. A partir de los años ochenta el crecimiento en mancha de aceite apoyado en caminos radiales, deja paso a un modelo de ciudad semicircular dentro de un área urbana polinuclear (Pascual y Cabrerizo, 1997). Con posterioridad, y al abrigo del boom urbanístico, se ha producido una expansión más difusa, en algunos casos, generando áreas residenciales de morfología y tipología edificatoria muy diversa. El crecimiento futuro propuesto por el nuevo Plan General Municipal prevé una expansión de la ciudad en una franja concéntrica al espacio ya consolidado. Para ello habría que construir nuevas infraestructuras viarias que permitieran la circunvalación completa de la ciudad, de modo que se agilizaran los desplazamientos intra e interurbanos.

Los alumnos localizarán en el plano i) el casco antiguo; ii) la primera expansión de la ciudad hasta los años sesenta; iii) la expansión de Logroño hasta los ochenta; y iiii) el crecimiento urbano posterior a los ochenta.

Figura 2. El crecimiento urbano de Logroño



Fuente: IDERioja y elaboración propia

El apartado demográfico se ha trabajado tal y como se señala en el currículum de Secundaria. Los alumnos saben que la localización de la población no puede entenderse separada del proceso urbanizador y que existen diferencias en el interior del área urbana en relación con su función y peso dentro de la ciudad (Pascual y Cabrerizo, 1995). Los modelos de gradiente de densidad que analizan la relación estadística de esta variable con la distancia al centro, y a los que se adapta Logroño, muestran un descenso desde el centro hacia la periferia, debido a razones históricas, sociales o económicas. Los alumnos deben analizar la relación entre la distribución de la población en el área urbana y el trazado de las líneas de transporte.

2.2. Las vías urbanas y las líneas de transporte

El desarrollo industrial de los años sesenta fue el principal responsable del crecimiento demográfico y de la transformación urbanística de Logroño. Las consecuencias más claras fueron la expansión del casco urbano y el traslado de la vía férrea hacia el sur, lo que supuso la liberación de un espacio estratégico y de gran accesibilidad que fortaleció el centro de la ciudad y dio lugar a Gran Vía, una de las avenidas principales.

El diseño del viario se organiza en cuatro ejes fundamentales de acceso/salida a la ciudad y, a partir de ellos, se han articulado las avenidas más importantes: i) Carretera de Burgos-Murrieta; ii) Carretera de Zaragoza-Avda. de la Paz; iii) Carretera de Pamplona-Avda. de Navarra; y, finalmente, iiii) Carretera de Soria-Avda. de Madrid-Vara de Rey. A escala estrictamente urbana hablamos de tres grandes arterias: Vara de Rey (norte-sur), Gran Vía-Jorge Vigón (este-oeste) y Avda. de la Paz (este-oeste).

Informes que analizan el transporte público en países europeos apuntan cinco principios básicos que deben definir las líneas estratégicas a largo plazo: cambiar la estructura radial por una red jerarquizada conectando las redes locales a los nodos más importantes; reducir los tiempos de desplazamiento priorizando el transporte público; incrementar la frecuencia entre los nodos importantes; desarrollar los nodos haciéndolos más atractivos; y garantizar un servicio seguro y de alta calidad (European Commission, 2012).

En la página web del Ayuntamiento de Logroño se explica la apuesta de la ciudad por un sistema de transporte sostenible dando protagonismo al peatón . El transporte público es una pieza clave para una movilidad urbana más sostenible y para la inclusión social (Seguí-Pons et al. 2013). Los recorridos del transporte urbano en Logroño atraviesan la ciudad de norte a sur y de este a oeste; aunque, en algunos casos, el recorrido es mixto para dar servicio a las nuevas áreas residenciales.

Figura 3. Las líneas de transporte urbano de Logroño



Fuente: IDERioja y elaboración propia

Se propone a los alumnos que analicen los recorridos de las líneas del autobús urbano, describiendo el trazado de las mismas, observando su recorrido e intentando reflejar las posibles zonas deficitarias en este sentido, lo que permite desarrollar las competencias básicas y específicas propias de este nivel educativo.

2.3. Localización de hitos que generan desplazamientos

La movilidad está relacionada con la estructura urbana (Seguí-Pons et al., 2013) y los modelos de movilidad son también modelos territoriales porque la transformación de las estructuras económicas y territoriales altera los desplazamientos cotidianos de las personas (Miralles-Guasch, 2011). Los movimientos pendulares desde el lugar de residencia al trabajo son los más destacados y los que más problemas generan (Juaristi, 2011). También son importantes los desplazamientos por motivos de salud o cuestiones administrativas, pero hay otros que no son tan exigentes ni en tiempo ni en espacio y configuran pequeños mapas de desplazamiento que tienen cada vez un peso más destacado en la ciudad. Pueden mencionarse los desplazamientos hacia las zonas verdes, unas áreas que cumplen funciones importantes dentro de la ciudad y que constituyen herramientas fundamentales para la configuración de la misma (Gómez, 2013). También estarían en este grupo los desplazamientos puntuales hacia determinados equipamientos.

Algunos autores hablan de un “doble comportamiento bipolar” de los desplazamientos cotidianos: por un lado, la tendencia a la ciudad difusa ha generado un aumento de la distancia y un incremento del tiempo de los desplazamientos; por otro lado, se está produciendo una intensificación de las actividades en el mismo (Miralles-Guasch, 2011). El alumno debe localizar en el plano los hitos más representativos y explicar el tipo de desplazamiento que generan.

1. **Hitos del patrimonio cultural y monumental:** los desplazamientos de tipo cultural no responden a un patrón obligado, por eso la distancia no es un factor limitante; sin embargo, importan la facilidad y el atractivo de los recorridos, así como la oferta y la calidad de los servicios ofertados.
2. **Equipamientos y servicios básicos:** estos hitos generan un volumen de flujos de tráfico y personas variable, en función de su uso, ocasional (Parlamento, Sede del Gobierno Autónomo, Palacio de Congresos, Las Gaunas y Palacio de los Deportes) o prácticamente diario (Ayuntamiento, Universidad, hospital San Pedro y Hospital Provincial).
3. **Parques y zonas de esparcimiento:** este grupo no responde a un patrón único. Las zonas verdes de mayor tamaño son el Parque del Iregua y el Parque del Ebro, localizados en forma de corredor verde a lo largo de los ríos y La Grajera, localizado a 2Km. del centro. Existen también parques de menor dimensión dentro del casco urbano. Con la localización de estas áreas el alumno reflexionará sobre su papel dentro y fuera del casco urbano.

4. **Centros comerciales y otros equipamientos:** las características propias de este tipo de establecimientos hacen que su ubicación sea periférica y, para conseguir una buena accesibilidad, han de localizarse junto a vías de comunicación importantes. Sin embargo, en el caso de Logroño los dos centros comerciales existentes están casi unidos a la trama urbana residencial. ¿Qué efectos tiene sobre la movilidad cotidiana? Esta es la reflexión que se plantea al alumnado.
5. **Polígonos industriales:** aunque el Polo de Desarrollo de Logroño se creó en 1972, no fue hasta los años noventa cuando se desplazaron las actividades industriales hacia el extrarradio y cuando se reconvirtió el suelo industrial en residencial (Pascual y Cabrerizo, 1997). El alumno debe localizar los diferentes polígonos y reflexionar sobre lo que supuso, por un lado, el traslado de la actividad industrial a la periferia y, por otro, el traslado de los problemas de movilidad desde el interior urbano hacia los puntos de acceso a la ciudad.

4. Discusión y conclusiones

Como se puso de manifiesto al comienzo de este trabajo, nuestro objetivo es que el alumno conozca y comprenda la evolución de la estructura urbana a partir de los desplazamientos cotidianos. En todas las actividades cartográficas propuestas se ha trabajado con mapas y planos básicos centrados en actividades de localización, un nivel básico de lectura del mapa que puede aplicarse desde Primaria (Sandoya, 2009). Aunque es adecuado que los alumnos se acostumbren a practicar la lectura mecánica de los mapas y planos, también es necesario avanzar para que este no sea una mera ilustración. Por todo ello, se han incorporado actividades de reflexión sobre los problemas generados por la movilidad diaria según el motivo de desplazamiento. Se trata de profundizar en una lectura comprensiva de los documentos cartográficos, que permita al alumno aprehender las distribuciones espaciales.

Entendemos que con esta propuesta los alumnos se enfrentarán al aprendizaje de las cuestiones urbanas de un modo más atractivo y adecuado a este momento en el que la las TICs, combinadas con recursos de corte más clásico, se han convertido en una herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje de primer orden.

Con el uso de estos recursos el proceso de aprendizaje ofrece un balance más satisfactorio. En este caso, el alumno comprende más fácilmente cómo es el diseño de las líneas de transporte público y qué relaciones existen entre el desarrollo urbano y el trazado de las mismas. Además, les ofrece la posibilidad de desarrollar su espíritu crítico en relación a los problemas de movilidad en la ciudad, de plantear soluciones a algunas cuestiones básicas del funcionamiento del sistema urbano y de comprender, gracias al modelo que acaban de analizar y salvando las distancias, las semejanzas y diferencias entre la escala local y otras de mayor rango. Asimismo uno de los resultados más interesantes del desarrollo de esta propuesta presentada, es que los alumnos cuentan con los conceptos previos necesarios para poder incorporar de forma adecuada el lenguaje informático en niveles educativos superiores.

Referencias bibliográficas

Blay Rubio, M. (2013). Desarrollo de competencias básicas y enseñanza de la Geografía en la ESO. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 17-28.

European Commission (2006). *Urban sprawl in Europe. The ignored challenge* (17). Bruselas. Consultado el 12 de diciembre de 2013, en http://www.eea.europa.eu.

European Commission (2012). *Keeping Europe's cities on the move. EU-funded research to ensure urban mobility* (11-14). Bruselas. Consultado el 12 de diciembre de 2013, en http://ec.europa.eu/research/research-eu.

García, T. y Pascual, N. (2012). Posibilidades de la plataforma IDERioja para el análisis de la ciudad de Logroño. Un proyecto para tercer ciclo de Educación Primaria. En De Miguel, R., De Lázaro, Mª L. y Marrón, Mª J. (Ed.). *La educación geográfica digital* (pp. 167-178).

Gómez Gonçalves, A. (2013). Localización y acceso al verde urbano de la ciudad de Salamanca. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles,* 63, 125-145.

Juaristi Linacero, J. (2011). Movimientos residencia-trabajo y estructura metropolitana. Cambios en el área metropolitana de Bilbao: 1980-2001. *Anales de Geografía*, 1 (31), 29-60.

Miralles-Guasch, C. (2011). Dinámicas metropolitanas y tiempos de la movilidad. La región metropolitana de Barcelona, como ejemplo. *Anales de Geografía*, 1(31), 125-145.

Pascual Bellido, N. y Cabrerizo Cristóbal, A. (1997). El modelo de crecimiento de la ciudad de Logroño. En J. L. Calvo Palacios (coord.)*, Las ciudades del Valle del Ebro en el umbral del siglo XXI* (pp. 97-107). Logroño. Instituto de Estudios Riojanos.

Sandoya Hernández, M. A. (2009). Actividades cartográficas en libros de texto de secundaria. *Anales de Geografía*, 2 (29), 173-203.

Seguí-Pons, J., Ruiz Pérez, M. y Luna Buades, M., (2013). Movilidad y transportes en el acceso al campus de la Universitat de les Illes Balerars: una perspectiva de género. En *Espacios insulares y de frontera, una visión geográfica. XXIII Congreso de Geógrafos Españoles AGE* (pp. 685-695).

LA PAUTA DE OBSERVACIÓN: REDESCUBRIR UNA HERRAMIENTA PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Enrique Gudín de la Lama

Universidad Internacional de la Rioja

Introducción

La pauta de observación es una herramienta de enseñanza-aprendizaje sobradamente conocida que, al hilo del nuevo planteamiento de enseñanza por competencias, adquiere, por una parte, nueva funcionalidad, y, por otra, permite adentrarse plenamente en un enfoque competencial. Siguiendo a Escamilla (2008), podemos decir que, entre otras características, la observación es una tarea compleja, cuyo perfeccionamiento evolucionará con el alumno a lo largo de su vida; que integra, además, contenidos de variada procedencia, es adaptable al contexto e impulsa a la reflexión.

Enmarcada en ese contexto, esta comunicación ofrece una propuesta de itinerario de observación que difiere de las habituales pautas, centradas más en la obra artística (materiales, forma, contenidos) que en los espectadores. En nuestra propuesta, el foco está puesto sobre los alumnos y los rasgos psicoevolutivos propios de su edad, de forma que cada uno pueda conocer, comprender, apreciar y valorar la manifestación artística o cultural de que se trate conforme a la edad en que se encuentre.

Enseñar por competencias. La competencia cultural y artística

La introducción de la enseñanza por competencias en nuestros sistemas educativos es

reciente. Las dos últimas leyes educativas españolas las contemplan como un aspecto nuclear del sistema. La LOMCE (2013) en su preámbulo dice que "las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales", y un poco más adelante, consciente de la profundidad del cambio que supone ese planteamiento, añade: "Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje." (LOMCE, 2013).

En los años que llevamos desde que la LOE entró en vigor (y aún antes si tenemos en cuenta el proyecto DeSeCo) y desde que el Parlamento Europeo emitió su recomendación (2006) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se ha ido profundizando tanto desde las aulas como desde la investigación pedagógica en qué debería consistir la enseñanza y la evaluación por competencias. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos que se han hecho y la abundante bibliografía que ha surgido, puede decirse que todavía estamos al comienzo de ese necesario cambio metodológico.

El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE es la referencia más apropiada para hablar del enfoque por competencias: "una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular" (DeSeCo, 2005). Las distintas formulaciones del concepto competencia suelen recoger todos esos elementos (Doménech, 2010).

En este marco, cuando se habla de competencia cultural y artística se está hablando de "conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos" (R.D. 1513/2006). Nos encontramos, por tanto, con la necesidad de que los alumnos pongan en juego distintas habilidades perceptivas, de imaginación y de pensamiento, pero sin olvidar que también han de conocer las principales técnicas y convenciones de los lenguajes artísticos, y saber identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad. No se trata de que hacer críticos de arte, el reto es que los alumnos sepan "apreciar" y "valorar" las manifestaciones culturales. Por otra parte, además de comprender la apreciación y disfrute del arte, Alsina (2012) comenta que es un puente entre la escuela y el mundo exterior, y que en ella se hacen presentes el patrimonio, la identidad y la construcción cultural compartida.

La incorporación a las aulas del planteamiento educativo por competencias todavía resulta algo novedoso. En los últimos años, las distintas administraciones educativas han impulsado congresos, jornadas y publicaciones para orientar su puesta en marcha. Por lo que respecta a la competencia cultural y artística, muchas de esas aportaciones están orientadas sobre todo al área de educación artística, mientras que otras ponen el acento en la transversalidad (Escamilla, 2008; Alsina, 2012). En cuanto al día a día del aula, son útiles las ideas que propone Domenech (2010) sobre cómo se apren-

de, cómo se enseña y cómo se evalúa la competencia cultural y artística.

La observación, un procedimiento clave

Es preciso, por tanto, preparar a los alumnos para que acometan una demanda compleja y transversal en un contexto particular (la manifestación artística o cultural que vayamos a observar), en la que tendrán que poner en juego sus recursos y destrezas cognitivas, que les servirán para ir construyendo su propio conocimiento. Todos esos componentes es posible administrarlos enseñándoles a observar.

Que los alumnos accedan directamente a la realidad es un objetivo pedagógico elemental que se procura cumplir en todas las áreas en las que sea posible; en la enseñanza de la lengua y literatura se utilizan los comentarios de texto para que el alumno afronte sin intermediarios la producción literaria, en música son claves las audiciones, y en plástica se usan modelos reales para que sean reproducidos por los alumnos. En educación cultural y artística, la pauta de observación alcanza ese nivel de estrategia educativa básica de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo a Monereo et al. (1994), podríamos decir que la observación es un procedimiento heurístico e interdisciplinar, es decir, sus acciones son variables y no se puede esperar de él un resultado ni único (sólo un resultado), ni óptimo. Por otra parte la interdisciplinariedad es clara, aunque aquí la circunscribamos al ámbito de lo cultural (que, a su vez implica un abanico de manifestaciones muy diversas).

El trabajo con este procedimiento implica el uso de estrategias de aprendizaje entendidas tal como explica Monereo et al. (1994) como una guía de acciones que hay que seguir, conscientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, es decir significan una toma de decisiones en condiciones específicas.

A estas consideraciones habría que añadir que se trata de un proceso muy relacionado con otra competencia básica: aprender a aprender; y que está íntimamente asociado al aprendizaje significativo. Aspecto éste que recalca Coll (2008) señalando la importancia de la interacción entre profesor y alumno basada en la observación (del profesor a los alumnos) y la plasticidad (de las actividades que se realicen).

Una estrategia clásica y eficaz

La estrategia de que el alumno elabore su propio conocimiento a partir de la propuesta de interrogantes que al ser respondidos generan nuevos interrogantes que requieren una nueva reflexión, es ya antigua; se trata de la mayéutica socrática. Es un método vigoroso cuya eficacia no descansa en el hecho en sí de hacer preguntas, sino, más bien, en que esas preguntas estén adecuadamente formuladas de manera que sirvan para trazar el horizonte que se quiere alcanzar. No se trata de buscar respuestas correctas o incorrectas, se trata más bien de que quien responde vaya construyendo su propio conocimiento. De ahí que la clave más que en las respuestas acertadas esté en

la formulación de las preguntas.

Tal como sugiere Cubero tomando como referencia a Vygotsky: "la idea de «conocer» como un proceso creativo, en el que los significados son construidos, implica una concepción de las personas —profesorado y alumnado— como agentes activos. La participación de niños y niñas en actividades culturales, en las que comparten con adultos y compañeros los conocimientos e instrumentos desarrollados por su cultura, les permite interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y actuar". (Cubero, R. et al., 2008, p.75)

No es el objetivo de estas líneas la discusión de lo que es o no es arte, de si ha de responder a los propósitos clásicos (creatividad, transmitir o evocar belleza o sentimientos) o ha de ser esencialmente provocador; ni tampoco la valoración de las diversas maneras de acercarse a las manifestaciones artísticas; sirvan de referencia para ello los acertados análisis de Guzmán (2004) y Llobet (2011). La pretensión es más bien ofrecer algunos criterios útiles que puedan servir a los profesores para elaborar pautas de observación no sólo de una obra de arte sino de cualquier manifestación cultural que sea significativa y que el profesor considere preciso que conozcan sus alumnos: pintura, escultura y cualquier otra manifestación cultural (fiestas locales, desfiles, pasacalles, folclore en general). De alguna manera, nuestro objetivo cuando ofrecemos a nuestros alumnos que contemplen (que observen) una obra de arte es que le den sentido a aquello que tienen delante. De entrada, facilitándoles que adviertan lo que resulta evidente, pero también haciéndoles caer en la cuenta del lenguaje propio de las manifestaciones artísticas y —llegado el caso— explicándoles los tópicos, símbolos e imágenes universales que pueden utilizarse para referirse a determinadas realidades.

En cualquier bibliografía general relacionada con la crítica de las obras de arte aparecen dos referencias constantes: Gombrich y Panofsky. Nos ha parecido conveniente tomar sus propios escritos para fundamentar el enfoque que pretendemos llevar a cabo.

De Grombich nos parecen sugerentes algunas de ideas que expresa en la introducción a su Historia del Arte sobre como acercarse a una obra de arte. Transcribimos algunas de ellas:

> "No existe, realmente, el Arte. Tan solo hay artistas. [...] En verdad, no creo que haya ningún motivo ilícito entre los que puedan hacer que guste una escultura o un cuadro. A alguien le puede complacer un paisaje porque lo asocia a la imagen de su casa, o un retrato porque le recuerda a un amigo. No hay nada malo en ello. [...] La hermosura de un cuadro no reside realmente en la belleza de su asunto. [...] Y lo mismo hay que decir de la expresión. En efecto, a menudo es la expresión de un personaje en el cuadro la que hace que éste nos guste o nos disguste. [...].Del mismo modo que hay quien prefiere a las personas de pocas palabas y ademanes y que dejan siempre algo que adivinar también hay quien se apasiona por cuadros o esculturas en los que queda algo por descubrir. [...] Pero los que se acercan por primera vez al arte frecuentemente tropiezan con otra dificultad.

Quieren admirar la destreza del artista al representar los objetos, y lo que más les gusta son cuadros en los que algo aparece "como si fuera verdad". [...] La idea más importante con la que tenemos que familiarizarnos es que lo que nosotros llamamos «obras de arte» no constituyen el resultado de alguna misteriosa actividad sino que son objetos realizados por y para seres humanos. [...] Como no existen reglas que nos expliquen cuándo un cuadro o una escultura están bien, por lo general es imposible explicar exactamente con palabras por qué creemos hallarnos frente a una obra maestra. Pero esto no quiere decir que una obra dada sea tan buena como otra, o que no se pueda discutir en cuestión de gustos. Si no a otra finalidad, tales discusiones nos llevan a contemplar los cuadros y, cuando más lo hacemos así, más cosas advertimos en ellos que anteriormente se nos habían pasado por alto" (Gombrich, 1979, pp. 3-18)

El método de análisis de Panofsky es ya un modelo clásico sobre el que se han realizado diversas variantes. La que nosotros propondremos es una más sustentada en los primeros enunciados que utilizó, que nos parecen más claros que la terminología utilizada posteriormente.

Panofsky propone realizar el análisis en tres niveles. Un primer nivel de "significación primaria o natural. [...] se aprehende identificando formas puras como representaciones de objetos naturales, seres humanos, plantas, animales, casas, útiles, etc.; identificando sus relaciones" (Panofsky, 79, p. 47). Se trata, por tanto de describir la obra desde un punto de vista formal, teniendo en cuenta la información que nos proporcionan los sentidos.

El segundo nivel es de la "significación secundaria o convencional [...] establecemos una relación entre los motivos artísticos y las combinaciones de motivos artísticos (composiciones) y los temas o conceptos" (Panofsky, 79, p. 48). Es decir deducir lo que la obra transmite, su significado explícito, qué sentido tiene.

Por último, el nivel de "significación intrínseca o contenido. Esta se aprehende investigando aquellos principios subyacentes que ponen de relieve la mentalidad básica de una nación, de una época, de una clase social, de una creencia religiosa o filosófica, matizada por una personalidad y condensada en una obra." (Panofsky, 79, p. 49). Es decir, a partir del contexto cultural en que fue ejecutada la obra se penetra en su contenido esencial buscando un significado menos explicito pero igualmente presente en la obra como puede ser la expresión de determinados valores o conceptos culturales, frutos de un tiempo y un contexto histórico.

Propuesta de itinerario para la observación

El objetivo principal del itinerario que se propone a continuación es la observación de obras artísticas en sí. No es, por tanto, un recurso al que acudir sistemáticamente para estructurar alrededor suyo el aprendizaje de las ciencias sociales, pero sí un apoyo para reforzar los conocimientos que se refieren a la historia del Arte. El itinerario no se ha llevado aún a la práctica, es fruto de la reflexión sobre los distintos aspectos que acabamos de considerar, junto a la experiencia cotidiana en el aula respecto a la efica-

cia de las guías de trabajo (en particular las guías de lectura) para centrar la reflexión del alumno sobre un texto o una realidad concreta.

La pauta de observación, al igual que cualquier otro diseño educativo, ha de tener en cuenta tanto el proceso psicoevolutivo del niño como los contenidos propios del área de que se trate. Es importante considerar que lo que resulta evidente para el experto en arte (o para cualquier adulto): símbolos, imágenes y estereotipos más habituales, no lo es para quien todavía se está instalando en la vida. Hay que orientar la dirección de su mirada sin perder de vista los rasgos propios de la edad. Así, igual que se puede hablar de un escalonamiento que va de lo vivido, a lo percibido y después a lo concebido (Piaget, 1973; Holloway, 1969), que incide en lo que el niño puede aprehender (del tiempo y del espacio, por ejemplo) según la edad que tenga, lo mismo pasa con la observación. Habrá que acercar al niño a la manifestación de que se trate teniendo en cuenta la edad en que se encuentra, para no proponerle el acceso a una realidad que le resulte inalcanzable.

Pero también hay que tener en cuenta qué se quiere proponer como manifestación artística y cultural; en atención a esa evolución de los niños, lo más apropiado será proponer a los alumnos de primeros cursos de primaria manifestaciones artísticas figurativas, pues su acceso a ellas será más natural. De esta manera, el proceso lógico será ir de lo inmediato suyo, lo que puede ver, tocar, escuchar (vivir en definitiva), pasar después al plano de lo percibido, y por último al plano de lo concebido. De alguna manera se puede adecuar el método de Panofsky a los planteamientos de la psicología evolutiva.

Igual que en un comentario lingüístico se puede pedir al alumno que anote la cantidad de adjetivos, sustantivos o verbos que hay presentes en el texto, y, en función de ellos, que concluya si está ante una narración o una exposición, ante la representación de una escena en pintura o escultura, es posible objetivar aspectos tan concretos como los objetos, elementos y personas que aparecen, la posición en la que están —aisladamente considerados o en relación a la escena—, el movimiento, la acción y el gesto corporal que realizan o dónde dirigen su mirada.

Y a partir de esos primeros datos se podrá deducir quién es el protagonista, qué intenciones pueden tener los personajes y determinar, por tanto, de qué trata ese cuadro o esa escultura. Finalmente, en un plano más profundo, procuraremos descubrir el significado más universal de ese cuadro o escultura.

Partiendo de esas bases, sugerimos a continuación un cuadro-guía que puede servir para plantear pautas de observación relativas a artes figurativas (pintura, escultura) por niveles académicos y niveles de significado.

Como ejemplo hemos tomado dos esculturas del centro de Oviedo. Se trata de “La maternidad” (La Encarna con chiquilín), de Sebastián Miranda, y de “El viajero” (El Regreso de Williams Arrensberg), de Eduardo Úrculo. La capital asturiana es rica en manifestaciones de este estilo, pero hemos escogido estas dos, por la facilidad de acceso

a ellas, porque son figurativas y porque permiten desarrollar la idea que pretendemos mostrar. Por otra parte, se pueden integrar perfectamente en un recorrido cultural más amplio, o, simplemente de paso que se acude a otra actividad diferente (teatro, cine, exposición, visita a alguna institución) programada para los alumnos.







	Nivel 1. Significación primaria					**Nivel 2. Significación convencional**			**NIvel 3. Significación intrínseca**	
	Elementos / personas / materiales	**Posición / individualmen-te / en relación a otros**	**Movimiento**	**Acción / Gesto**	**Mirada**	**Protagonista**	**Intención de los personajes**	**De qué trata**	**Qué puede significar**	**A qué otra representación / cuadro se parece**
El Viajero (El Regreso de Williams Arrensberg). Eduardo Úrculo, 1993. Oviedo. Plaza Porlier. Bronce, sin pedestal, proporciones reales.										
1 ciclo EPO	¿Cuántas personas hay?¿qué más hay? ¿de qué está hecha la escultura?(pie-dra, madera, metal)?	¿Cómo está? (¿de pie, sentado...?)	¿Qué está haciendo? (¿parado, anda, corre, salta, pasea?)	¿Qué hace, en que se ocupan sus manos? (¿escribe, habla, las tiene en los bolsillos, se coge el abrigo?)	¿Dónde mira? (al frente, a lo lejos, hacia arriba, al suelo, a otro personaje)	¿Quién es el personaje principal	¿En qué crees que está pensando el señor?¿Esta-rá recordan-do el viaje que ha hecho?	¿Trata de alguien que ha vuelto de viaje y está contento?	¿Está triste o contento de haber vuelto a casa?	

3 ciclo EPO	2 ciclo EPO
¿qué tipos de maletas y objetos hay? / ¿de qué metal está hecha la escultura?	¿Qué edad tiene? ¿cómo va vestido?
¿Cómo es la distribución –el orden- de todo los elementos de la escultura?	¿Dónde están las maletas?
¿Cómo tiene puestos los pies? ¿Cómo es su postura corporal?	¿Está descansando? ¿no sabe donde ir?
¿Cómo se coge el abrigo? ¿qué indica esa forma de taparse?	y los pies, ¿cómo los tiene puestos?
	¿en donde tiene puesta su mirada? ¿qué hay al fondo de la plaza?
¿Añoraba la ciudad y ahora está satisfecho de haber vuelto?	¿piensa que se había olvidado de lo bonita que era su ciudad? ¿se alegra de haber vuelto?
¿Es un homenaje a W. Arrensberg, que era un gran viajero?	¿Un señor que ha vuelto a casa (a su ciudad) después de un largo viaje?
¿qué querrá decirnos el escultor: que la vida es un viaje, que hay hombres inquietos que necesitan estar siempre de viaje?	¿Está satisfecho de haber vuelto porque estaba muy cansado? ¿Cómo sería la vida de Williams Arrensberg?
	¿Se parece a algunas fotos de viajes que hay en tu casa? ¿al salir o al volver de vacaciones con las maletas alrededor?

La maternidad (La Encarna con chiquilín). Sebastián Miranda. Oviedo, Paseo de los Álamos.

		1 ciclo EPO	2 ciclo EPO	3 ciclo EPO
Nivel 1. Significación primaria	**Elementos / personas / materiales**	¿Cuántas personas hay en la escultura?		
	Posición / individualmen-te / en relación a otros	¿Cómo está cada uno? (el niño sujeto por la madre, la madre sentada)		
	Movimiento	¿Qué están haciendo? (El niño mama, la madre está sentada mientras le da de mamar)		
	Acción / Gesto	¿Cómo está el niño? ¿cómo está la madre, que hacen sus manos? (con una sujeta al niño, la otra está apoyada en la cadera ¿será cansancio?)		
	Mirada	¿Dónde mira el niño? ¿dónde mira la madre?		
Nivel 2. Significación convencional	**Protagonista**	¿El niño? ¿la madre? ¿los dos al tiempo?		
	Intención de los personajes	¿el niño sólo quiere comer? ¿en qué está pensando la madre?		
	De qué trata	¿De lo mucho que la madre quiere al niño?	¿De lo mucho que la madre quiere al niño y el niño no se da cuenta?	
NIvel 3. Significación intrínseca	**Qué puede significar**	¿El cariño que las madres tienen a sus hijos?	¿Lo bonito que es ser madre? ¿las madres siempre están preocupadas de sus hijos? ¿las madres les dan a sus hijos lo mejor que tienen?	
	A qué otra representación / cuadro se parece	¿Se parece a las fotos que hay en casa, cuando yo era bebé y mamá me cogía?	¿Se parece a algunas imágenes de la Virgen con Jesús?	

Conclusión

Pensamos que la forma de acceder a la obra de arte que proponemos resulta eficaz por lo que se refiere tanto a la adquisición de la competencia cultural y artística como al desarrollo de un procedimiento —la observación—, que constituirá una herramienta esencial en el desarrollo cognitivo de los alumnos de primaria. Además tiene la ventaja de que permite trabajar de manera sistemática con contenidos actitudinales.

Todavía queda por integrar en esta propuesta el modo más apropiado para evaluar tanto la actividad como los resultados obtenidos por los alumnos. En todo caso, la evaluación viene facilitada por el hecho de tratarse de una estrategia "pregunta-respuesta" donde las respuestas son abiertas; para valorar las respuestas lo más apropiado sería recurrir a una rúbrica tal como sugiere Doménech (2010).

Por último, es bueno anotar que actualmente, a través de internet es posible acceder a las grandes obras de arte (en ocasiones hasta en visualizaciones de 360º) que nos permiten usar este itinerario de observación inmediatamente, al hilo de lo que estemos viendo en el aula en la correspondiente unidad didáctica.

Referencias bibliográficas

Alsina, P. y Giráldez, A. (coords), Abad, J., Burset, S. Doménech, R., Durán, E., García, C., Tresserras, M. (2012). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística.* Barcelona: Graó.

Coll, C. y Sanchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación,* 346, 15-32.

Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Mata, M., Ignacio, M.J. y Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación,* 346, 71-104.

Doménech, R. (2010). Competencias básicas, competencia cultural y artística ¿qué es, cómo se aprende, cómo se enseña, cómo se evalúa?. En *Códigos artísticos y desarrollo de la expresión artística en la competencia cultural y artística*. Madrid: Ministerio de Educación.

Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: Graó.

Gombrich, E. H. (1979). *Historia del arte.* Madrid: Alianza.

Guzmán, M. F. (2004). Fundamentación conceptual, científica y metodológica de la Historia del Arte. En M. C. Domínguez Garrido (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para primaria.* (pp. 261-298). Pearson Educación.

Holloway, G. E. T. (1969). *Concepción del espacio en el niño según Piaget.* Barcelona: Paidós.

L.O.M.C.E. (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE de 10 de diciembre de 2013.

Llobet, C. (2011). Enseñar y aprender Historia del Arte. En A. Santisteban y J. Pagès. (coords.) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 269-294). Madrid: Síntesis.

Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: Graó.

O.C.D.E. (2005). *Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.* Consultado el 3 de enero de 2014, en http://www.deseco.admin.ch

Panofsky, E. (1979). *El significado de las artes visuales* [1955]. Madrid: Alianza.

Piaget , J. (1973). *La representación del mundo en el niño.* Madrid: Morata.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Anexo I, Competencias básicas. BOE de 8 de diciembre de 2006.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006.

BUSCANDO EL CONSENSO. PERSPECTIVAS DE UN CONFLICTO BÉLICO DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO DE 6º DE PRIMARIA: LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Santiago Jaén Milla

Universidad de Jaén

Cristina Cobo Hervás

CEIP Augusto Santiago Bellido (Málaga)

Justificación del proyecto

Presentamos una propuesta didáctica que ha sido implementada en un curso de 6º de Primaria del Colegio Público Augusto Santiago Bellido de Vélez-Málaga. El proyecto nace de nuestra convicción acerca de la necesidad de trabajar con un tipo de metodología diferente en el área de Conocimiento del Medio en Educación Primaria, cuyos contenidos se prejuzgan suficientemente cercanos al alumnado para provocar su interés, pero que pocas veces se afrontan por parte del docente con metodologías innovadoras, más allá del uso del libro de texto o herramientas TIC. Sin duda la clase expositiva, mayoritaria en esta asignatura y la necesidad de memorizar y retener numerosos hechos y datos históricos, están detrás de estos resultados y de la desmotivación y desinterés que muestra una gran parte de nuestro alumnado. Por todo esto, creemos necesario un tratamiento alternativo a la clase expositiva que conlleva un alumnado pasivo, buscando una alternativa para que éste sea y se sienta protagonis-

ta de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Convencidos de que el necesario cambio en la escuela pública ha de venir desde dentro, y provocado por el cuerpo docente en estrecha colaboración con todos los agentes del hecho educativo, decidimos implementar esta experiencia innovadora.

La temática elegida para trabajar ha sido la Guerra Civil Española, un contenido curricular, que tiene escasa relevancia en la Educación Primaria, y que además, por ubicarse siempre al final del temario y, por tanto, al final del tercer trimestre, suele ser visto de manera rápida y sin ahondar en las verdaderas implicaciones del conflicto, por lo que normalmente son percibidos con cierta lejanía por parte del alumnado. Además, el tema de la Guerra Civil sigue siendo un asunto espinoso entre el cuerpo docente; la mal cerrada transición, la Ley de Amnistía, la sensación de que, en general, es mejor "no remover", hace que los y las docentes no sepan si afrontar el conflicto desde un punto de vista puramente aséptico e informativo, o dotarlo de una perspectiva que, en algunos casos, parece ofender a parte de la población. Por estos motivos, la mayoría de los docentes se han inclinado por una enseñanza que sólo describe los hechos y no propone soluciones a los problemas que dividen a la sociedad, lo que hurta a los escolares una parte fundamental de la realidad y no facilita su formación cívica y ciudadana (López Facal, 2011).

A pesar de esto, creemos como han señalado recientemente Hernández Cardona y Feliu Torruella (2013) que es posible y acertado tratar la Guerra Civil Española en el aula de Primaria, con la intención de formar ciudadanos y ciudadanas comprometidos con los valores y principios que sustentan nuestra democracia, y además, utilizando una metodología innovadora, que motive al alumnado, para que sea él quien vaya construyendo su propio conocimiento sobre el hecho histórico, antes incluso de que los docentes expongan los contenidos del periodo histórico señalado.

Asimismo, creímos conveniente implementar este proyecto en un aula de Primaria en la que la asamblea es la metodología habitual que se emplea en el proceso educativo. Un aula por tanto, en la que los alumnos y alumnas están acostumbrados a adoptar acuerdos, a escuchar y respetar las opiniones del resto de compañeros y compañeras.

En este sentido, la asamblea aunque muy minoritaria todavía en la Educación Primaria, lleva cierto recorrido en nuestro país, y es valorada muy positivamente por el profesorado que la emplea en el aula. El reconocimiento de la colectividad —alumnado que se siente responsable y solidario con el grupo—, la comprensión del entorno personal y social, y la adquisición de capacidades para el diálogo son algunas de las ventajas que ofrece este sistema asambleario, y que ya fueron señaladas por Susagna Escardíbul y Ana Novella (1998).

Este metodología también es la base de la formación que ofrecen proyectos educativos alternativos como el que ofrece la Escuela Libertaria Paideia en Mérida (Badajoz), una escuela que ofrece una enseñanza al margen de contenidos, evaluaciones formativas y de forma totalmente autogestionada, basándose en los principios de la Escuela Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia.

Por último, señalar que en este proyecto ha jugado un papel fundamental la imagen, la fotografía histórica, que nos ha servido de base para desarrollar la propuesta didáctica. La imagen es un recurso con el que están muy familiarizados nuestros alumnos y alumnas, que son unos grandes consumidores de imágenes, y que además de incentivar el aprendizaje, permite elaborar observaciones significativas respecto a contextos históricos concretos, permite procesar por escrito las cuestiones planteadas, tiene una gran capacidad para despertar la imaginación, la creatividad y en definitiva, para generar conocimiento (Trepat y Rivero, 2010, Mendioroz Lacambra, 2013).

Objetivos de la propuesta

Los objetivos que se definieron fueron los siguientes:

1. Valorar y reflexionar sobre las distintas capacidades que existen en el aula para construir el conocimiento, la propia realidad.
2. Valorar el uso de la imagen como una herramienta fundamental dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
3. Fomentar la enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria como un área determinante en la formación integral del alumnado.
4. Valorar la idoneidad de trabajar cuestiones relacionadas con la Guerra Civil —una realidad violenta y desconocida— entre el alumnado de tercer ciclo de Primaria.
5. Buscar actitudes de consenso y diálogo
6. Trabajar diversas competencias básicas, especialmente la competencia social y ciudadana.
7. Determinar la medida en la que el alumnado es consciente de las repercusiones de una acción violenta.

Metodología e implementación del proyecto

La clase de 6ºA de Educación Primaria del CEIP “Augusto Santiago Bellido”, en Vélez Málaga, está compuesta por 27 alumnos y alumnas. Aunque es un grupo que rinde de forma satisfactoria a nivel curricular, cuenta con tres alumnos/as que salen de forma regular al aula de Atención Especial, dos de ellos por situación de Deprivación Sociocultural (DESC), que eventualmente deriva en retraso curricular. Una alumna está diagnosticada con Síndrome de Corea o enfermedad de Huntington; su discapacidad le impide seguir la asignatura con normalidad.

El grupo de alumnos / as con quienes se desarrolló la experiencia llevan dos años trabajando una metodología diferente en la asignatura de Conocimiento del Medio. El trabajo de aula se decide en asamblea: el alumnado, de manera horizontal, se pronuncia sobre los siguientes temas:

- Tema a trabajar
- Forma de trabajarlo
- Realización o no de exámenes o fichas
- Trabajo libre o no sobre el tema
- Persona o personas que evalúan el trabajo.
- Revisión del tema anterior, y desarrollo de los acuerdos.

Las asambleas cuentan con coordinador/a, tomador/a de palabra y tomador/a de actas. A final del curso académico se les entrega a las familias un dossier con las actas de todas las asambleas, para que sepan cómo piensan sus hijos e hijas.

Pasos previos a la realización de la experiencia

Debido a la dinámica asamblearia, el primer paso fue consultar a la asamblea de 6ºA si querían o no participar en el proyecto. También se informó a las familias, a quienes se reunió e informó del proyecto, solicitándoles que no filtraran nada a sus hijos/as, ya que el factor sorpresa era una de las bazas con las que contábamos a la hora de juzgar el éxito o no de la actividad. Se les comunicó que cuando el proyecto hubiera finalizado se les volvería a convocar para mostrarles los resultados y conclusiones obtenidas.

Metodología empleada en la propuesta didáctica

La metodología acordada para esta aproximación a la Guerra Civil Española ha contado con tres fases. En la primera fase se pasó un cuestionario al alumnado para que respondiera a una serie de preguntas relacionadas con el visionado de 14 imágenes de la Segunda República, la Guerra Civil y la posguerra.

En la segunda sesión el alumnado se reunió en asamblea y tras la lectura de las distintas afirmaciones que habían realizado cada uno de los grupos de las distintas fotografías históricas, se consensuó aquella que más veces se repetía.

Finalmente, en la tercera sesión, los docentes expusieron, apoyándose en la pizarra digital, la realidad histórica que había detrás de cada una de las imágenes.

Por último, se pidió al alumnado que realizará en casa una reflexión personal sobre la actividad desarrollada.

Previo a la primera fase de la experiencia, se le pidió al grupo que formaran grupos con tres condicionantes:

- Tres o cinco personas por grupo (número impar)
- Grupos no integrados por amigos/as íntimos del aula, sino que a ser posible, intentaran agruparse con quienes menos relación o contacto hayan tenido.
- Inventar un nombre para el grupo.

- El resultado fue que los/as 26 alumnos/as de 6ºA formaron 4 grupos de 3 personas, 2 grupos de 5 personas y, excepcionalmente, 1 grupo de 4 personas, en el que se integró a la alumna diagnosticada con síndrome de Corea.

1ª sesión

Las 14 imágenes seleccionadas se expusieron numeradas y de forma consecutiva. Las imágenes representan a 1. Exiliados españoles retenidos en un campo de concentración francés; 2. Manifestación de alegría por la proclamación de la II República en Madrid; 3. Bombardeo aéreo de la ciudad de Jaén; 4. Republicanos y republicanas malagueños huyendo de la ciudad y caminando por la costa hacia Almería; 5. Fosa común de Oviedo, donde un hombre mayor señala a una niña, probablemente su nieta, el nombre de un familiar; 6. Construcción del Canal del Bajo Guadalquivir por presos republicanos (Canal de los Presos); 7. Hitler y Franco pasando revista a las tropas en Hendaya; 8. monumento en forma de pirámide construido en el Cementerio de San Rafael (Málaga) en recuerdo de los más de 3.000 republicanos fusilados y enterrados en la fosa común; 9. Mujeres y niños caminando hacia el exilio por la frontera francesa; 10. Fotografía aérea del Valle de los Caídos; 11. Un grupo de niños jugando a fusilar a otros compañeros; 12. Presos republicanos en el patio de la cárcel del Puerto de Santa María; 13. Milicianas republicanas por las calles de Barcelona; y 14. Mujeres republicanas represaliadas con la cabeza rapada y haciendo el saludo fascista.

Por orden, cada grupo entraba en el aula y se le entregaba un cuestionario, en el que cada pregunta estaba relacionada con una imagen.

2º Sesión

Una vez que tuvimos recopiladas todas las respuestas, nos sentamos en asamblea y pusimos las respuestas en común, con el objetivo de crear su propia realidad, al margen de la historia. Hay que decir que muchas de ellas se acercaban bastante a la realidad, y en algunos casos fueron bastante conmovedoras.

Éstas son las respuestas consensuadas que se acordó en asamblea:

Imagen 1: ¿Quiénes creéis que eran las personas que se encuentran detrás de la alambrada? ¿Por qué creéis que están ahí?

- Son ciudadanos/as en protesta por algo.

Imagen 2: ¿Sabéis de dónde es la bandera que están agitando? ¿Qué acto creéis que están celebrando?

- La bandera es Alemana. Están celebrando una victoria. (Hay que señalar que la foto fue impresa en blanco y negro)

Foto 1. Bombardeo de Jaén, 1 de abril de 1937. (España. Ministerio de Defensa. Archivo Histórico del Ejército del Aire. Sig. A2041)



Imagen 3 (foto 1): ¿Qué creéis que ha pasado en esta imagen? ¿Cuáles crees que han sido las consecuencias?

- Un bombardeo. Las consecuencias han sido una guerra, una pelea.

Imagen 4: ¿Dónde creéis que van estas personas? ¿Qué impresión os dan? ¿Cuál creéis que es su situación?

- Se van fuera de su país o ciudad. Nos dan pena. Y creemos que su situación es mala, que son pobres.

Imagen 5: ¿Qué están haciendo las dos personas de la foto? ¿Qué creéis que representan todos estos nombres?

- Están buscando a sus familiares. Los nombres representan a los / as fallecidos / as por la guerra.

Imagen 6: ¿Qué creéis que están edificando estas personas de la foto?

- Están arreglando o construyendo casas.

Imagen 7: ¿Conocéis a algunos de los personajes de la fotografía? ¿Qué creéis que están haciendo?

- Son Hitler y Franco. Están saludando al ejército o planeando la guerra.

Imagen 8: ¿Qué creéis que es este monumento y qué simboliza?

- Es una pirámide. Representa la paz o Egipto.

Imagen 9: ¿Dónde creéis que van estas personas? ¿Por qué creéis que

van andando? ¿Qué impresión os dan?

- Están buscando un hogar. Van andando porque no se pueden permitir un coche. Dan impresión de pobreza, pena.

Imagen 10: ¿Qué creéis que representa este monumento? ¿Lo conocéis o sabéis dónde está?

(Hubo mucha dificultad a la hora de consensuar esto, las respuestas fueron múltiples y muy variadas) Creemos que representa la guerra. No lo conocemos ni sabemos dónde está. (Nota: Al menos un grupo sí sabía de qué sitio se trataba).


Foto 2. Niños jugando a los fusilamientos. Barcelona 1937. Agustí Centelles.



Imagen 11 (foto 2): ¿A qué creéis que juegan estos niños? ¿Por qué pensáis que juegan a eso?

- Juegan a fusilar, a la guerra. Juegan a eso porque lo han visto, para prepararse.

Imagen 12: ¿Dónde creéis que están los hombres de la fotografía? ¿En qué situación creéis que están?

- Están en la cárcel. La situación es mala.

Imagen 13: En esta imagen hay varias mujeres empuñando armas. ¿Por qué creéis que lo hacen? ¿En qué situación creéis que están?

- Empuñan armas por la guerra. Su situación es mala.

Imagen 14: ¿Conocéis el gesto que están haciendo las personas de esta fotografía? ¿Qué creéis que significa? ¿Qué opináis del aspecto de las personas de esta foto?

- Si, lo conocemos. Es un saludo. Opinamos que estas personas vienen de la guerra, y están en mal estado.

Durante toda esta segunda sesión, el alumnado se mostró receptivo y presto a colaborar. Cada grupo fue leyendo las respuestas a cada una de las preguntas, eligiendo un / a portavoz (que fueron alternando, favoreciendo la participación de todos / as los / as integrantes del grupo). Una vez revisadas todas las respuestas, encontrar la más repetida no fue difícil, y apenas hubo discrepancias.

3ª Sesión

En esta última sesión se presentó al alumnado el objetivo del proyecto, que desconocían hasta el momento: reflexionar sobre la Guerra Civil, para aprender del pasado, de las causas y consecuencias que hay detrás de cada uno de los conflictos bélicos, y todo ello, incentivando la creatividad y la imaginación, la reflexión sobre la realidad que había detrás de cada imagen, antes de que el profesorado expusiera la verdadera historia de cada fotografía.

Los docentes, describieron el conflicto, desde el golpe de estado a un régimen democráticamente constituido, a los 40 años de dictadura que siguieron a la victoria de los sublevados. Fue necesario explicar la diferencia entre estos dos tipos de regímenes (democracia y dictadura) para que comprendieran en su totalidad lo que supone estar privados de cualquier tipo de libertad y sin derechos fundamentales.

Las imágenes se proyectaron en la pizarra digital, una por una, haciendo el profesorado una descripción de la historia real que se escondía detrás de cada una de ellas. Fue necesario insistir en que muchos de los dramas que muestran las imágenes (refugiados, cárceles, evacuaciones…) siguen siendo sucesos de actualidad. Las guerras que siguen azotando muchos países (Siria, Afganistán, el conflicto palestino…) provocan que estas realidades no permanezcan en blanco y negro, sino que sean titulares y portadas cada día.

Los temas que más llamaron la atención del alumnado fueron la situación de las mujeres durante la dictadura y su práctica ausencia de derechos, los bombardeos sobre población civil, y el hecho de que pensar diferente fuera un motivo para encarcelar o fusilar personas.

Respecto a la imagen 11, en la que se presenta a unos niños jugando a ser un batallón de fusilamiento, se insistió en la necesidad de la educación para la no violencia, siempre presente en nuestras aulas: ni se juega a matar, ni matar es un juego.

Para terminar la sesión, y que el alumnado no cerrara la experiencia con sensación de tristeza, se habló de los héroes anónimos en la guerra, de aquellos de quien la historia no habla. Retomando el drama de la Carretera de Almería, donde se computan de 5 a 15.000 desaparecidos, se presentó a Norman Bethune, el médico canadiense que, exponiendo su vida, recorrió una y otra vez los kilómetros que separaban las dos ciuda-

des con una unidad de transfusión de sangre, salvando innumerables vidas y siendo en muchas ocasiones la única esperanza para la población que, aterrorizada, escapaba de la ciudad malagueña y era bombardeada desde la costa por barcos alemanes.

Conclusiones

Los resultados de la experiencia didáctica no han podido ser más positivos. El alumnado, tal y como se le había pedido, consensuó en todo momento sus respuestas (de hecho hasta se turnaban a la hora de escribir), y en ningún momento surgió enfrentamiento ni discusión alguna.

Tampoco intentaron copiar respuestas unos grupos de otros; en todo momento mantuvieron su independencia y no buscaron ayuda de ninguno de los adultos presentes para elaborar sus conclusiones.

Hay que destacar la labor del grupo en el que se integró la alumna diagnosticada con Síndrome de Corea. En todo momento la mantuvieron al tanto de lo que se hablaba, pidieron su colaboración e incluso la animaron a escribir algunas de las conclusiones.

La metodología empleada, esta forma de construir el conocimiento, se ha demostrado totalmente satisfactoria y acertada, ya que ha permitido al alumnado construir su propio conocimiento, sin interferencias del docente, y al margen de la realidad histórica.

Por otro lado, la Guerra Civil Española, tan desconocida para nuestro alumnado de Educación Primaria, se ha revelado como una temática muy apropiada para la adquisición de valores democráticos y de ciudadanía.

En definitiva, con esta metodología empleada el alumnado se siente protagonista del proceso de aprendizaje, y no un mero "receptor" de contenidos y realizador de pruebas escritas, sino que observa cómo sus decisiones y su implicación en las asambleas deciden su proceso de aprendizaje, y cómo el hecho de que intervengan o no puede hacerles quedar al margen o involucrarse definitivamente en la asignatura, mostrándose en todo momento motivados e interesados por la actividad. Este papel activo caracterizó a todo el alumnado, siendo especialmente significativa la implicación de aquellos alumnos y alumnas que tradicionalmente, por su timidez y carácter retraído no suelen participar en las clases.

Por último, para valorar el grado de acercamiento a los objetivos previstos, extractamos aquí notas literales de algunos de los comentarios que nos trajeron redactados de casa nuestros alumnos y alumnas:

> Mi opinión sobre la guerra civil es bastante mala, por el tema de que la gente tenían que huir de sus casas, que los niños jugaran a fusilarse.
>
> he aprendido que soy muy afortunada porque puedo estudiar y votar, cuando sea mayor de edad claro.
>
> … he aprendido que la guerra no llega a nada (…). También he aprendido que es importante saver cosas malas del pasado para en el presente o en el futuro no hacerlo.

hemos trabajado de una forma diferente a la que estamos acostumbrados… ha sido una experiencia más fácil, divertida y educativa...hemos aprendido una serie de hechos históricos desconocidos para nosotros como por ejemplo: cómo y por qué se produjo la guerra civil, la existencia de una bandera republicana, la participación de las mujeres en la guerra, la represión a las personas contrarias al bando nacionalista representado por el general Franco, e información sobre éste y Hitler...ahora he comprendido el significado de una frase vacía hasta ahora para mí: "es importante conocer la historia para no cometer los mismos errores una y otra vez".

Referenciasb bibliográficas

Feliu Torruellla, Mª y Hernández Cardona, F.X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española.* Barcelona: Graó.

Escardíbul, S. y Novella, A. (1998). Las asambleas en Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa* (versión electrónica), 74, 1-5.

López Facal, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber*, 69, 5-7.

Mendioroz Lacambra, A. Mª. (2013). El empleo de la imagen para la construcción de conocimiento y explicación histórica. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban y A. Cascajero (Eds.) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social.* Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá de Henares.

Trepat, C. A. y Rivero, Mª P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

LAS TAC EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA

J. Miquel albert tarragona

Universitat de Barcelona

Introducción

En las últimas décadas el mundo ha cambiado y muchos países han realizado grandes inversiones en tecnologías de la comunicación con la esperanza de transformar sus sistemas productivos y por ende también los educativos. Como dice Kozma (2012) la finalidad última desde el ámbito educativo es preparar al alumnado hacia una economía global competitiva caracterizada por unos cambios tecnológicos con los que se pretende conseguir un mayor desarrollo social y económico.

En el contexto de la sociedad del conocimiento o de la información, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aparecen como resultado de la convergencia de diversas tecnologías que tienen en común la codificación digital de la información. Este proceso de digitalización afecta a todo el ciclo del tratamiento de la información y presenta un enorme potencial de transformación social, por eso Vivancos (2008) nos dice que el mundo se ha vuelto digital.

El uso de las TIC también se ha convertido en habitual en los centros educativos. Algunos de ellos ya hace tiempo que apostaron por una enseñanza que las incorporase plenamente y se puede decir que la materia de ciencias sociales, Geografía e historia de la ESO (en adelante ciencias sociales) ya ha conocido una evolución significativa desde la utilización de las primeras tecnologías digitales.

Se trataba de poner estas tecnologías al servicio del sistema educativo y, especialmente, en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso desde diversos ámbitos se ha introducido el concepto de tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) para referirse a las tecnologías de la información y de la comunicación que se utilizan habitualmente en un contexto educativo inmerso en las características de la sociedad del conocimiento. De las diversas características que podemos enumerar para las TAC destacamos que son tecnologías centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje que priorizan la adquisición de competencias para facilitar la adquisición del conocimiento de la disciplina. También se caracterizan por priorizar actividades colaborativas, en red y de creación de conocimiento compartido, así como por facilitar la interacción social a todos los niveles.

Nos encontramos en una época de difusión y generalización de las TAC en la enseñanza, por lo que se deduce que todas las disciplinas se verán sometidas a cambios para recomponer sus metodologías, sus contenidos y sus finalidades y la enseñanza de ciencias sociales se enmarca en este contexto metodológico.

Diversos estudios confirman una utilización importante de las TAC por parte del profesorado aunque un haciendo análisis más detallado se pueden comprobar contrastes importantes entre un uso generalizado para planificar la enseñanza y otro más minoritario durante el proceso de aprendizaje con el alumnado. En cualquier caso resulta muy válida la tipología que hace Solano (2010) agrupando los usos y funciones de las tecnologías en tres categorías: acceso y búsqueda de información y recursos en red, herramientas de comunicación interpersonal y herramientas para la colaboración en red.

Resulta evidente que las TAC plantean una oportunidad de transformar el contexto educativo en muchos aspectos, especialmente por establecer un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje con tecnología. En este contexto nos planteamos diversas cuestiones. La primera reflexiona sobre el impacto que tiene las TAC en el sistema educativo en general y la estructura curricular de ciencias sociales en particular, otro aspecto plantea la incidencia de las TAC en la clase de ciencias sociales en la etapa de la ESO y, finalmente, se plantean las características de las TAC en ciencias sociales, reflexionando desde la enseñanza de la historia y de la Geografía que se recogen de prácticas en la enseñanza secundaria obligatoria.

El impacto de las tecnologías digitales en el sistema educativo

Hoy en día resulta evidente que muchos centros educativos se esfuerzan para incorporar las TAC en sus actividades didácticas. Las recomendaciones de organismos internacionales y la implicación de muchas administraciones educativas promocionan estos procesos. La proliferación de iniciativas que han aportado experiencias e innovaciones generadoras de conocimientos han servido para evidenciar las potencialidades de las TAC y las grandes oportunidades que proporcionan a la enseñanza actual como fundamento para el trabajo intelectual, para la comunicación y como generado-

ras de nuevos conocimientos.

A pesar de todo, el uso directamente educativo aún no se ha generalizado. Aunque la mayoría del alumnado utiliza cada día las tecnologías digitales y gran parte del profesorado las utiliza en su uso personal y en tareas administrativas, la realidad de las aula es muy compleja. Pero aunque este impacto tecnológico es muy reciente ya ha provocado una enorme transición hacia una educación que requiere de las tecnologías y del desarrollo tecnológico.

Históricamente la introducción de nuevas tecnologías siempre ha significado grandes cambios sociales y económicos. La imprenta o la electricidad supusieron importantes cambios de la misma manera que ahora se están produciendo con las tecnologías digitales y de la comunicación. Y el sistema educativo también forma parte de esta dinámica. El concepto de cambio educativo puede visualizarse con muchas variables, desde el uso masivo de ordenadores y aplicaciones informáticas hasta cambios estructurales en el funcionamiento de los centros y pasando por la renovación de métodos didácticos.

Pero son muchas las evidencias de que las TAC han llegado al mundo educativo para quedarse en un proceso más o menos lento pero imprescindible socialmente. Por eso se plantean las transformaciones desde la perspectiva de proporcionar las competencias necesarias para un aprendizaje más autónomo y durante toda la vida. Y en este punto Sancho (2008) nos recuerda que la transformación parece virtualmente imposible si al introducir las TAC se deja el resto del sistema organizativo de la enseñanza y la práctica docente en las mismas condiciones.

La importancia histórica y la explicación del crecimiento imparable de las tecnologías actuales se debe a que por primera vez la humanidad dispone de instrumentos de procesamiento automático de la información con capacidad para procesarla, almacenarla y controlarla. Antes todas los operaciones eran mentales pero en la actualidad se utilizan dispositivos digitales que se han integrado totalmente en la actividad humana hasta el punto de que ya no podemos prescindir de ellos.

Se sobreentiende que el uso de las tecnologías digitales y de las redes de comunicación como internet son una gran innovación. La cuestión es cómo convertirlas en instrumentos para el aprendizaje y el conocimiento.

Aunque se hayan invertido muchos recursos materiales y humanos aún no se encuentran muchos estudios que analicen y exploren los procesos y resultados conseguidos. Aún existen muchas dificultades para convertirse en instrumentos de aprendizaje y de construcción de conocimiento y muchas veces sólo estamos en condiciones de valorar aplicaciones concretas. No hemos de olvidar que el profesorado tiene un papel fundamental a la hora de convertir las tecnologías digitales y de comunicación en TAC.

Las TAC y el currículo

En muchos países las TAC se han incorporado con contenidos y objetivos en los docu-

mentos curriculares de la educación obligatoria. En muchos casos el proceso se ha limitado a añadir nuevos contenidos a los existentes de otras materias sin reconsiderar las necesidades, con mayor o menor incidencia, pero actualmente se ha convertido en una característica de las planificaciones curriculares. En cualquier caso el resultado ha sido que lo que hace unos años sólo hacían los centros pioneros que habían adoptado tecnologías, se ha convertido en bastante general para todos los centros.

Al mismo tiempo este ajuste curricular tecnológico se intenta corresponder con el paradigma del sistema de trabajo competencial, característica globalizadora de la sociedad actual. De esta manera, resulta habitual ver al procesamiento de la información y a la competencia digital como competencias transversales que se especifican en cada área curricular.

Pero se constata que la introducción de las competencias en el ámbito de ciencias sociales es todavía muy reciente y realizada de manera bastante incompleta. Generalmente los documentos curriculares defienden un cambio de modelo de enseñanza desde el que basa en la transmisión-recepción del conocimiento hacia un modelo más basado en el alumnado y en proceso de construcción del conocimiento.

Reflexiones sobre las TAC y la didáctica de ciencias sociales

La aportación tecnológica a la didáctica de las ciencias sociales no es un descubrimiento de la época digital pero sí que constituye una novedad la intensidad y la importancia con que se está produciendo en la época actual.

Durante la segunda mitad del siglo XX con la aparición de la sociedad del consumo y la consiguiente generalización de las tecnologías audiovisuales se produjo una aportación destacada a la didáctica de las ciencias sociales porque el profesorado más innovador introdujo los nuevos instrumentos como recursos de soporte a su acción docente. Con la aportación de la tecnología digital se han ampliado los parámetros de utilización de muchos instrumentos tecnológicos de uso cotidiano hacia un aprovechamiento didáctico.

La introducción de la informática en la enseñanza supuso un gran avance y hasta se pensó que iba a ser la solución de la enseñanza del futuro porque podía ser una suma de medios que permitiera grandes cambios. Pero el cambio revolucionario vino con la aparición de Internet aunque la red de comunicación no hizo más que acelerar exponencialmente todos los mecanismos que ya se habían iniciado con la informática como elemento multimedia. Desde la última década del siglo XX Internet se ha convertido en el principal medio para publicar y difundir información en general y podemos encontrar infinidad de recursos e información relevante para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje destinados al profesorado y al alumnado de ciencias sociales.

Estos recursos fueron en un primer momento, a finales del siglo XX, páginas web hipertextuales. La oferta se fue ampliando desde los primeros años del cambio de siglo

con recursos diseñados con aplicaciones específicas e interactivas. También durante la primera década del siglo XXI y de manera vertiginosa, proliferaron bases de datos, simulaciones, portales educativos y plataformas específicas de acceso a información educativa y propuestas de trabajos con fuentes y recursos centrados en la búsqueda y el tratamiento de la información, del tipo *webquests*.

En los últimos años han surgido un conjunto de herramientas, aplicaciones y servicios que han permitido que cualquier usuario pueda publicar información y contenidos en red de forma rápida y simple. Así, se han potenciado la comunicación y colaboración en red orientada a la construcción compartida del conocimiento con herramientas como wikis, blogs, aplicaciones para la gestionar y compartir videos en red, redes sociales y marcadores sociales. La mayoría de estas aplicaciones se enmarcan en lo que se conoce como la web 2.0 caracterizada por ser un espacio web que se construye en torno a las aportaciones de los internautas, todos ellos con capacidad de producir información para la red y de reutilizar la información que está en la red.

La enseñanza de la historia con tac

En el conjunto de materias escolares la historia aparece hoy en día como una de las que han integrado las tecnologías por encima de la media. Aunque lo que parece que cuesta más es utilizar las tecnologías en el aula ordinaria se podría decir que empiezan a formar parte de la práctica escolar cotidiana.

Según Valls y López (2011) el *e-learning* ha venido para quedarse y su potencialidad en lo que afecta a la historia es enorme por la cantidad de recursos, especialmente fuentes primarias, que pone a nuestro alcance. Por otro lado permite una dimensión individualizada e interactiva imposible de conseguir de otra manera.

Las redes telemáticas y los programas multimedia permiten un acceso rápido y auténtico a las fuentes de la historia, a través de webs tipo atlas, cronologías, enciclopedias temáticas, generalistas o de temáticas más particulares. Además, los organismos internacionales tienen sus propios portales con documentos interesantísimos. Soportes multimedia y los programas de reconstrucción virtual permiten presentar de forma eficiente, rápida y atractiva cualquier tema histórico que aparecía difícilmente representado por materiales impresos de costosa localización y difícil acceso.

Coincidiendo con Ortiz (2011) podemos observar que en la última década han surgido herramientas de gran utilidad para acercar el conocimiento histórico y las fuentes históricas por medio de los recursos informáticos en el registro, tratamiento y presentación de las fuentes históricas lo que hace posible nuevas formas de estructurar la comunicación de conocimientos en las clases de historia.

Si observamos los cambios más notables en las infraestructuras informáticas de los centros notaremos la proliferación de aulas dotadas con un ordenador y un cañón de proyección o una pizarra digital interactiva (PDI), lo que nos permite indicar que la multimedia expositiva sea una de los recursos más utilizados por el profesorado por

la facilidad de integración en el discurso didáctico expositivo tradicional.

Junto a esta constatación y en la misma línea didáctica expositiva también podemos destacar con Rivero (2011) que la mayoría de editoriales se está decantando por el libro de texto digital, un producto electrónico sustitutivo del libro de texto impreso, que integra texto e imagen estática, recursos multimedia, ejercicios interactivos y acceso a plataformas educativas donde se desarrollan las actividades dirigidas junto a otros recursos digitales que sirven de complemento.

Pero el profesorado también se plantea experiencias innovadoras que integran directamente el trabajo con fuentes históricas. Sobrino (2010) propone el trabajo con las TAC para permitir al alumnado conocer los procesos de construcción científica que realizan los historiadores y contribuir a cimentar su conocimiento histórico. La ayuda de programas especializados en genealogía, biblioteconomía y archivística entre otros, permiten la estandarización en la sistematización, colección, registro y análisis de documentos. No sólo nos facilitan el acceso al conocimiento científico de la historia, sino que también agilizan y renuevan los métodos que podemos emplear para divulgar y enseñar dicho conocimiento histórico.

Soportes multimedia y programas de reconstrucción virtual, permiten al docente presentar de forma eficiente y atractiva los contenidos sociales. Pero también el desarrollo de programas de geolocalización y de realidad aumentada, muchas veces creados desde entornos externos al mundo educativo, pueden servir para realizar análisis históricos y mostrar el dominio de la competencia social y de la digital.

Por último no hay que olvidar los videojuegos con contenidos que permiten explicar historia y la evolución de las sociedades a partir de un ejercicio de empatía para comprender y generar conocimiento histórico.

La enseñanza de la geografia con TIG

Desde mediados del siglo XX las tecnologías de la información han transformado el manejo de los datos para el análisis de las diversos temáticas geográficas y han posibilitado la existencia de herramientas y metodologías de análisis más adecuadas al tratamiento de problemáticas territoriales.

En la actualidad la geografía es una de las disciplina que ha integrado de una manera más práctica las TAC en el aula, posibilitando que el alumno, a partir de lo que ya conoce, pueda comprender nuevas realidades que se manifiestan en diversas escalas espaciales desde lo local hasta lo mundial. También facilitan situaciones de aprendizaje donde se analizan las temáticas y las realidades analizadas para poder plantear intervenciones activas con capacidad de transformación.

El uso y la integración de las TAC en la Geografía se ha especializado en una serie de herramientas que actualmente se reúnen bajo la denominación de Tecnologías de Información Geográfica (TIG). Suelen considerarse parte de las TIG a todas las disciplinas que permiten generar, procesar o representar información geográfica, entendien-

do como cualquier variable que puede estar georeferenciada en el espacio. En general se suelen incluir disciplinas como la Cartografía, los Sistemas de Posicionamiento por Satélite (GPS), los Sistemas de Información Geográfica (SIG), y la Teledetección en un sentido amplio.

Las TIG aportan una clara aportación metodológica que ha permitido desarrollar y mejorar algunas de las técnicas y herramientas tradicionales. Así, ha afectado de una manerea directa a la Cartografía, y ha supuesto nuevas formas de representar la realidad geográfica. Pero también ha posibilitado herramientas y metodologías de análisis más adecuadas al tratamiento de problemáticas muy diversas ya que permiten la formalización de problema concretos y ofrecer una serie de respuestas.

La información geográfica en formato digital, es cada vez más necesaria para comprender una sociedad en cambio, con nuevos problemas de dimensión planetaria. El conocimiento del medio geográfico se hace más accesible a través de las TIG y resulta imprescindible para la educación de una ciudadanía bien informada, cuya participación activa puede ser un valor añadido en los procesos de toma de decisiones territoriales y ambientales

Conclusiones

Los nuevos entornos tecnológicos combinan diversos elementos digitales y comunicativos que hacen posible enseñar y aprender con tecnologías específicas para el mundo educativo, las TAC, que han pasado a configurarse como un elemento central del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En la enseñanza de las ciencias sociales tienen una incidencia enorme por la cantidad de información y las posibilidades que presenta su tratamiento digital. El acceso a multitud de recursos históricos, especialmente fuentes primarias, pone a nuestro alcance una presentación de fuentes históricas que permiten nuevas formas de estructurar la comunicación de conocimientos. Y en campo de la Geografía la aportación de las TIG implica un análisis más directo de la realidad geográfica que posibilita una mayor incidencia en las decisiones territoriales.

Referencias bibliográficas

Kozma, R. (20012). Economic and Social Changes in the 21st Century and their Implications for Educational ICT: A conceptual Framework. [En línea] Conferencia realizada en Barcelona el 18/10/2012. Accesible en: http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/kozma.pdf

Ortiz, A. (2013). Aplicación de las TICs a la enseñanza de la historia. [En línea], Remolí, Revista del IES María Moliner, marzo. Accesible en: http://revistaremoli.blogspot.com.es/2013/03/aplicacion-de-las-tics-la-ensenanza-de.html.

Prats, J. y Albert, J. M. (2004). Enseñar utilizando Internet como recurso. *Iber*, 41, 8-18.

Rivero, P. (2011). Materiales digitales para la enseñanza de las Ciencias sociales. En

Prats, J. (coord.) et al. *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 185-202). Barcelona: Ministerio de Educación-Editorial Graó.

Sancho, J. (2008). De TIC a TAC. El difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela,* 64, 19-30.

Solano, I. (2010). Las TIC para la enseñanza en el aula de secundaria. [En línea]. *Digitum. Biblioteca Universitaria. Depósito digital institucional de la Universidad de Murcia*. Accesible en: http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/10603/1/TIC_Secundaria_recursos%20y%20experiencias.pdf.

Sobrino, D. (2011). Buenas prácticas en didáctica de la historia. El caso de "historia a por todas". En Hernández Ortega, J. et al. *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI* (pp. 180-184). Madrid-Barcelona: Fundación Telefónica-Editorial Ariel.

Valls, R. y López, R. (2011). La didáctica de la Geografía y de la historia como reflexión para la educación actual. Perspectiva histórica. En Prats, J. (coord.) et al. *Geografía e historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 187-200). Barcelona: Ministerio de Educación-Editorial Graó.

Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital.* Madrid: Alianza.

EL ALUMNADO, INTERNET Y LAS CLASES DE HISTORIA

Igor Barrenetxea Marañón
Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción: el valor del conocimiento histórico

Esta comunicación es una reflexión general que pretende remarcar la cada vez mayor importancia que cobran las TIC en las clases de Historia, aportando algunas experiencias desarrolladas en el aula, que han confluido positivamente en mi alumnado de 1º de ESO y de 1º de Bachillerato.

Aunque el modelo de enseñanza de la Historia sigue estando vigente, mediante las clases magistrales y su validez no se ponga en duda, es cierto que no debemos desdeñar las viejas pedagogías del pasado para atender solo a nuevas estrategias didácticas (Hernández Ortega et al., 2011; Hernández, 2002 y Prats, 2001). Una buena explicación sigue siendo tan válida como la utilización de los recursos disponibles para hacer que la Historia entretenga y sea comprensible, así como para que los alumnos/as interactúen con ella. En otras palabras, *la vivan*.

Internet, no cabe la menor duda, se ha convertido en una herramienta clave con la que debemos contar los docentes. Y su adecuado uso nos ayudará a constituir dinámicas y metodologías abiertas e interesantes para dar respuesta a los nuevos desafíos educativos, lo mismo que la incorporación de otros activos como es el cine (Guilarte Martín-Calero, 2008; Ibarra et al., 2006 y Castán et al., 1992).

Es muy posible que no desvele nada nuevo sobre el papel que juega la Historia en las sociedades y, más concretamente, en los individuos. Pero es importante recordar la relevancia de la conciencia histórica, que no se puede minusvalorar ya que nos dice (nos guste o no) quiénes somos y, además, nos ayuda a comprender la compleja rea-

lidad en la que vivimos y nos hace madurar como ciudadanos (Ávila Ruiz et al., 2007). Es muy posible que estemos en una coyuntura en la que tener que andar defendiendo en el currículum educativo la importancia del conocimiento histórico (o humanista) resulte fatigoso para los docentes.

¿Por qué? ¿Qué necesidad tenemos de la Historia? Es obvio que estamos hablando de una materia que, más allá de lo que es la mera memorización de nombres y fechas, comporta el modo en que las sociedades han fundamentado sus identidades, han litigado entre sí, han conformado una realidad (plural o no), una conciencia de sí mismas y de otras personas. Se han ido erigiendo fronteras imaginarias y reales que han conformado esa serie de capítulos, no siempre pacíficos, en la relación de los pueblos y naciones del orbe del mundo conocido. No podemos entender este presente sin ese pasado.

En la actualidad, los desafíos son los mismos o sumamente parecidos, contamos con otras herramientas que nos permiten observar el mundo desde la globalidad. Por tanto, debemos servirnos de ellas porque, además, ellas conforman nuestra realidad (López Facal et al., 2011).

Las sociedades han ido cambiando en relación a sí mismas tanto como respecto a otras, con la introducción de nuevos avances científicos que nos han hecho la vida más sencilla (y compleja, por otro lado), que nos han permitido fraguar una serie de corrientes ideológicas (liberalismo, fascismo, comunismo etc.), garantes (o no) de un pretendido orden social perfecto. En Historia, tanto esta compilación de datos como su narración han cobrado un sumo interés, y ahí se establece la historiografía.

Pero la historiografía no es solo un paraje exclusivo para académicos. En ella se cocinan a fuego lento intensos debates y enriquecedoras discusiones y, sobre todo, da lugar a perspectivas diferentes de la interpretación de lo que nos ha traído hasta aquí y cómo lo hemos hecho (Cohen Amselem y Peinado Santaella, 2007).

El Estado-nación, los nacionalismos, identidades e imaginarios han ido brotando de múltiples relatos de la Historia que se han confrontado entre sí. Ahora bien, la labor más complicada sigue residiendo en cómo enfocar todo esto a nivel educativo.

No existe ninguna fórmula mágica que lleve a que los alumnos/as asimilen de un trago todos esos procesos y conceptos, puesto que tampoco nosotros somos capaces de hacerlo. Pero sí tenemos que ser guías de la importancia que tiene la Historia en el fundamento de lo que somos y pretendemos ser como ciudadanos.

Las TIC, por supuesto, no son ajenas a este mismo reto social y educativo (Sánchez Rodríguez, 2008 y Vera Muñoz y Pérez i Pérez, 2004).

2. Los fundamentos de la Historia e Internet

El pilar fundamental de la Historia es su rigor y carácter científico. Sus pilares se sustentan en las fuentes, ingente cantidad de documentación escrita (fuentes primarias o secundarias, y el amplio catálogo de cada una de ellas) a la que hay que sumar los

testimonios orales, las fuentes fotográficas y visuales, así como un aparato crítico que conforma la historiografía (en constante revisión). Pero, también, ha de encarar con frecuencia con el hecho de que no todas las fuentes son del todo fiables. El fundamento básico de la utilidad de la Historia se apoya en el conocimiento y en la garantía que este nos ofrece para construirnos como personas. Sin embargo, el conocimiento es muy variado, amplio y complejo. Existe una avalancha de medios que nos inundan y bombardean con noticias. Se generan estados de opinión que, en ocasiones, influyen más que los datos fidedignos. Y las memoria(s) colectiva(s) se refuerza(n) y se posiciona(n) frente a la Historia, pues no siempre converge(n) en un mismo punto del camino. Es imposible no sustraerse a este influjo.

Internet se ha convertido en un lugar de consulta, rápida y directa, no existe ningún filtro. Se puede hacer desde casa, en un momento dado, sin necesidad de andar hasta la biblioteca más cercana ni acceder a sus bases de datos requiriendo de la mejor obra sobre el tema que buscamos. A fin de cuentas, ¿qué diferencia puede haber entre lo que cuenta Wikipedia y un libro? ¿no cuentan acaso la misma Historia?

Una cierta y evidente vulgarización del conocimiento se desvela en esta batalla contra esta poderosa fuente informativa como son los medios digitales. Hemos de enseñar a nuestros alumnos/as, ese sería un nuevo reto para la asignatura de Historia, a discriminar y discernir sobre la validez y el rigor de esta información (Ruíz Dávila, 2004 y Carrizo Sainero, 2000). Por muchas innovaciones que se hayan incorporado al libro de texto, no sirve únicamente como pilar para la construcción de un pensamiento histórico complejo. Internet es el futuro y hemos de mostrarles, y aprender con ellos, el mejor modo de cribar los datos que nos ofrece. Debemos dotar a nuestros alumnos/as de unos rudimentos para que entiendan que Wikipedia no es el único lugar en el que pueden hallar información. Han de saber contrastar esos datos y extraer de ellos, utilizando un criterio adecuado, sus propias conclusiones. Vivimos en una sociedad del conocimiento y debemos entender sus claves para encararla con éxito.

En la red encuentran no solo documentos y trabajos ya elaborados por otros sino un sinfín de plataformas o blogs que les allanan esa senda del descubrimiento. Aún así, hemos de mostrarles el camino. No me refiero a decirles cómo han de pensar y cómo han de hacerlo, sino a activar su comprensión de la realidad mediante el empleo de estos recursos, que manejan con tanta soltura, con un fin (Majó y Marqués, 2002).

El fin puede ser el mismo que en la enseñanza tradicional pero, esta vez, enfocado al adolescente del siglo XXI, incorporándole al aula como un activo y no como un cuerpo pasivo que recibe y se limita a escuchar (Della Porte y Keating, 2013; Cebrián de la Serna y Gallega Arrafat, 2011 y Gupo Ínsula Barataria, 1994).

3. Un modelo de pedagogía participativa e interactiva

Cabe pensar que la preparación que hacemos de nuestros alumnos/as se aposenta en una tradición pedagógica que se sustenta en años de maduración. Supuestamente, hemos desechado las partes del pasado menos relevantes, hemos incluido otras que

cada vez han cobrado más importancia (aspectos de la sociedad, las costumbres, el papel de la mujer, etc.) pero, al final de este viaje de saber y conocimiento, da la impresión de que hemos llegado al mismo punto de partida. Los alumnos se limitan a escribir lo que nosotros les hemos contado. Repiten o reescriben los datos que se les ha dado.

Por supuesto, la didáctica no se ha visto encerrada entre cuatro paredes sin poder ver la luz del presente, sino que ha evolucionado, al docente se le han planteado nuevos retos afines a la sociedad en la que vive. Hemos pasado de una sociedad eminentemente escritora a otra en la que el nuevo alfabeto está en las imágenes y el lenguaje digital. Ya no buscamos que el alumno/a sepa todo ni lo cuente todo sino que aspiramos a que sea capaz, desarrollando su criterio, de sintetizar las etapas cruciales de la Historia.

Hemos de resumir el pasado, no cabe otra forma para alcanzar a comprenderlo en conjunto, pero no tanto como para que pierda su significado.

Para que eso sea posible, espoleemos a nuestros jóvenes a que sean ellos los que elaboren trabajos, los que se impliquen interrogándoles sobre ese devenir. Intentemos que la disciplina histórica sea más participativa y no tan discursiva.

Se debe abonar un trayecto en el que, dentro de lo que cabe, intentemos que sean conscientes de su realidad en relación a la que otros forjaron antes que ellos.

Pero ¿lo estamos consiguiendo? No cabe duda de que hemos introducido novedades. Han desaparecido los listados de reyes, para ser sustituidos por imágenes de época, cuadros, caricaturas, fotografías y cine. Se han introducido documentos o fragmentos, todos ellos fuentes o aportes de la historiografía reciente que ayudan a acercarles a ese pasado remoto (que hemos de vincular a nuestro presente). Pero, aún así, no hemos logrado que ese mar de caras impávidas reaccione más allá de lo que pueda ser el gusto individual. Todavía hay alumnos/as que se preguntan para qué sirve el estudio de hechos pretéritos y qué utilidad tiene. El saber nunca podrá medirse de una manera cuantitativa sino cualitativa y humanista, por eso hemos de insistir sobre ello, porque es la parte fundamental para que entiendan que es la única manera de construir sociedades justas y democráticas. La Historia nos ayuda a comprender cómo es posible que estas sociedades puedan, del mismo modo que en su día triunfaron, fracasar.

4. Una experiencia práctica: el cazatesoros

La experimentación ha de ser un rasgo de las Ciencias Sociales. En este apartado presentaré unos sencillos ejercicios que me funcionaron bien en el aula ya no solo como tareas motivadoras sino como ayuda a la adquisición paulatina de un conocimiento del pasado que va más allá del aula, gracias a Internet, como ventana abierta al mundo y que, al mismo tiempo, desarrollar las competencias propias de la disciplina (Marín Díaz, 2011). En 1º de ESO, *la actividad del cazatesoros* estuvo dirigida. Se les faci-

litaron las direcciones Web y se les presentó un cuestionario que debían completar, en parejas, sobre diversos capítulos de la Prehistoria (tras una previa introducción). Para ponerlo luego en común en el aula. Se les daba cierta libertad de criterio, pues ellos debían seleccionar la información que consideraban más valiosa. Cada pareja era artífice de su propio conocimiento, en una metodología por descubrimiento.

En 1º de Bachillerato, en cambio, se planteó un cuestionario en el que cada pareja de alumnos/as debía buscar y seleccionar las Webs de referencia para completar la información, con cuestiones más complejas y específicas sobre el Mundo Actual. Cada pareja debía desentrañar las claves del conocimiento histórico porque no se les hacía ninguna introducción previa sobre el tema. Pero, en cambio, sí se les exigía una serie de conclusiones y reflexiones finales, debatidas entre todos, como síntesis comprensiva de la realidad circundante, partiendo de una metodología constructivista.

1º PROPUESTA: LA PREHISTORIA (1º ESO)

(Paleolítico, Neolítico y Edad de los Metales)

Objetivos didácticos

1) Conocer las diferentes etapas de la Prehistoria (Paleolítico y Neolítico).

2) Utilizar Internet como un recurso que nos lleve a un conocimiento del pasado.

3) Motivar al alumnado para hacer de la Historia una búsqueda lúdica y comprensiva.

PALEOLÍTICO

http://www.atapuerca.org/

Escucha el vídeo inicial cuando abras la página.

a) Pincha en la ventana Yacimientos y responde:

1. ¿Cómo empezó el descubrimiento de este yacimiento tan importante?
2. ¿Quién fue el primer arqueólogo que dirigió estas excavaciones?
3. Selecciona alguno de sus descubrimientos más relevantes y descríbelos

b) Pincha en Cajón de la Prehistoria y:

1. ¿Qué es la evolución humana?
2. ¿Qué nos hace ser diferentes a los monos?

3. Elige tres de las disciplinas y comenta algún aspecto de ellas.

c) Pincha en Periódico de Atapuerca y:

1. ¿De qué nos informa este periódico?
2. Pincha y selecciona alguna noticia que consideres de interés.

d) Pincha en Espacio didáctico y contesta:

1. Juegos. ¿Cuáles son los juegos que se plantean?
2. Prueba cada uno de ellos y explica en qué consisten.
3. ¿Qué piensas sobre este periodo de tiempo?
4. Qué aspectos te resultan más interesantes o curiosos? Y explica por qué.

NEOLÍTICO

http://recursos.educarex.es/escuela2.0/Humanidades/Historia/huellas/origenes/neolitico/

a) Próximo destino ¿Qué es el Neolítico?

1. ¿Qué es el Neolítico?¿Cuáles son sus rasgos principales?
2. ¿Qué nombre cobra la zona en donde se desarrolla?
3. En esta página aparecen dos mapas: ¿Cuáles son los principales yacimientos arqueológicos de esta cultura prehistórica? Señala varios de ellos (En España y en Oriente Medio).

b) Pincha en Próximo destino ¿Dónde vivían?

1. ¿Cómo eran las viviendas donde vivían?
2. ¿Cómo eran los primeros poblados?

c) Pincha en Próximo destino: los primeros artesanos

1. Señala alguno de sus instrumentos más relevantes.
2. Cuáles son sus otras aportaciones a la Historia.

2º PROPUESTA: EL MUNDO ACTUAL (1º BACHILLERATO)

Objetivos didácticos

1) Acercar los conflictos del Mundo Actual al alumnado de 1º de Bachillerato.

2) Desarrollar un criterio de búsqueda y selección de páginas Web relevantes.

3) Motivar al alumnado acercando la Historia desde las plataformas digitales.

4) Debatir y extraer conclusiones pertinentes sobre los conflictos actuales.

Cuestionario a resolver

1. Haz un listado de las Webs que utilices y comenta su valor y la relevancia de su información para este trabajo.
2. *Piensa y reflexiona.*
   a) ¿Qué se entiende por Mundo Actual? ¿Dónde podemos encontrar información sobre la actualidad?
   b) ¿Crees que la prensa es una fuente importante y veraz para conocer estos acontecimientos históricos? ¿Por qué?
   c) ¿Qué otras fuentes de información existen para comprender los procesos históricos actuales? ¿Qué influencia pueden tener los medios en nuestra percepción de la realidad?
3. ¿Qué fue el 11-S? ¿Qué repercusiones tuvo a nivel internacional? ¿Crees que fue un suceso lo suficientemente relevante para marcar un antes y un después en el balance general de la Historia del Mundo Actual? Razona tu respuesta.
4. ¿Qué causó la guerra en Afganistán tras el 11-S? ¿Quién gobernaba en el país? ¿Qué objetivos se perseguían con ello?
5. ¿Qué produjo la invasión de Irak por Estados Unidos? ¿Estuvo justificada? ¿Por qué?
   - Reseña películas y cita algunos artículos (de historia o prensa) o libros relacionados con estos acontecimientos.
6. Busca información sobre los conflictos en el Cáucaso: ¿Cuáles fueron los más relevantes? ¿Ha estallado recientemente alguno en la región?
7. ¿Y, en África?. Señala causas y consecuencias de los mismos.
8. ¿Qué otros focos de conflictos existen actualmente activos en el mundo?
9. *Reflexión personal y debate:* ¿Qué valor te merece la información que has obtenido en Internet? ¿Cuál ha sido tu criterio para valorarlo? ¿Qué visión has conseguido del mundo en el que vivimos actualmente?

Beneficios y resultados:

a) El alumnado es el protagonista de su proceso de aprendizaje.

b) Internet permite un proceso interactivo de asimilación de conocimientos, en el que existe un alto grado de colaboración entre alumnos/as.

c) Se trabaja la discriminación y selección de contenidos, permitiendo sacar a relucir un criterio de indagación de aquellos aspectos históricos de mayor interés para ellos.

d) Utilizan Internet como un recurso de conocimiento y exploración.

e) Les resulta tremendamente motivador y sugerente.

f) Se enriquecen los debates, y con ello se refuerza su aprendizaje, sobre la realidad y el pasado porque parten de unos datos y conocimientos previos.

5. A modo de conclusión

No podemos dar nunca la batalla por perdida respecto a despertar el interés de nuestro alumnos/as por el conocimiento histórico, omnipresente en nuestras vidas. Estimularles es una labor que requiere energía, ambición y tesón por nuestra parte. Es otra historia, pero una historia a fin de cuentas, la que protagonizan ellos mismos en la construcción de su devenir y en la sociedad en la que participan.

Los temarios de Historia son, a veces, demasiado extensos y si no lo son, al menos, lo parecen. La única receta para su aprendizaje no es la memorización (siguiendo técnicas diferentes, el esquema, la repetición, la verbalización de ese pasado, etc.) sino la comprensión y el uso adecuado de las herramientas para alcanzar un cierto conocimiento de los hechos relevantes. Por eso, la selección y discriminación de la información, así como hacer comprensible ese saber, es una parte fundamental de nuestro trabajo. Y eso han de valorar los alumnos/as poniendo las manos en la masa.

Hemos de abrirnos paso hacia los nuevos medios y retos a los que nos tenemos que enfrentar como docentes, accediendo a las nuevas tecnologías, incorporándolas como una herramienta más. Hay infinidad de ideas y recursos (Webs), actualmente, que se pueden integrar en el aula pero para eso los temarios no deben ser tan cerrados, permitiendo mayor flexibilidad. En este caso, la experiencia del cazatesoros, en los dos niveles de educación, fue muy positiva y sugestiva, ayudándoles a comprender mejor el pasado y el presente como si fuera un juego de descubrimiento, porque se les planteaban las preguntas y ellos debían buscar las respuestas. De eso se trata, de que ellos aspiren a construir su propio (y cuidado) conocimiento del mundo.

	Implementación	Resultados de aprendizaje	Competencias (se favorece)	Criterios de avaluación
1º ESO 3 grupos 65 alum.	2 grupos no llevaron a cabo la actividad	Mayor interés por el tema en los grupos en el que se desarrolló la actividad (se observaron menos suspensos).	-Trabajo cooperativo -Competencia de la información y digital -Competencia social -Competencia de autonomía e iniciativa personal	-Actitud y compromiso. -Colaboración y trabajo en parejas. -Cumplimiento del cuestionario. -Orden, claridad y selección de los datos.
1º BACH 1 grupo 29 alum.	1 grupo no realizó la actividad	-Mayor interés y participación por los temas de Historia Actual.	-Trabajo cooperativo -Competencia de la información y digital -Competencia social -Competencia de autonomía e iniciativa personal	-Actitud y compromiso. -Colaboración y trabajo en parejas. -Resultado y cumplimiento total de las cuestiones. -Valoración de su capacidad crítica y uso del vocabulario histórico.

Referencias bibliográficas

Ávila Ruiz, R. M., López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (Eds.) (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización.* Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Carrizo Sainero, G. (2000). *La información en ciencias sociales*. Gijón: Trea.

Castán, G., Cuesta, R. y Cuadrado, M. F. (1992). Un proyecto para la enseñanza de las ciencias sociales. *Signos*, 7, 62-79.

Cebrián de la Serna, M. y Gallego Arrufat, M. J. (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento.* Madrid: Pirámide.

Cohen Amselem, A. y Peinado Santaella, R. G. (Eds) (2007). *Historia, historiografía y ciencias sociales.* Granada: Universidad de Granada.

Della Porta D. y Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías en las ciencias sociales: una perspectiva pluralista.* Madrid: Akal.

Grupo Ínsula Barataria (Coord.) (1994). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos.* Madrid: Mare Nostrum.

Guilarte Martín-Calero, C. (Coord.) (2008). *Innovación docente: docencia y TICs*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.* Barcelona: Graó.

Hernández Ortega, J., Pennesi, M., Sobrino López. D. y Vázquez Gutiérrez, A. (Coords.) (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC.* Madrid: Ariel.

Ibarra, A., Castro, J. y Roca, L. (Eds.) (2006). L*as Ciencias Sociales y las Humanidades en los sistemas de innovación.* Leioa: Universidad del País Vasco.

Guilarte Martín-Calero, C. (Coord.) (2008). *Innovación docente: docencia y TICs.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

López Facal, R., Velasco Martínez, L., Santidrián Arias, V. y Armas Castro, X. (Eds.) (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización.* Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Majó, J y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era de Internet.* Barcelona: CISSPRAXIS.

Marín Díaz, V. (Coord.) (2011). *Cómo trabajar la competencia digital en Educación Secundaria.* Sevilla: MAD.

Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora.* Mérida: Junta de Extremadura.

Ruiz Dávila, M. (Coord.) (2004). *Las TICs, un reto para nuevos aprendizajes: usar información, comunicarse y utilizar recursos.* Madrid: Narcea.

Salinas Ibáñez, J. (Coord.) (2008). *Innovación educativa y uso de las TICs*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Sánchez Rodríguez, J. (2008). *Enseñanza con Tic en el siglo XXI: la escuela 2.0.* Sevilla: MAD.

Vera Muñoz, M. I. y Pérez i Pérez, D. (2004). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Madrid: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

José María Cuenca López
Myriam J. Martín Cáceres
Jesús Estepa Giménez

Universidad de Huelva

Introducción

El videojuego se está convirtiendo en un recurso de gran potencial educativo, en general, y para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, en particular, por su capacidad para concretar contenidos de gran abstracción, por la posibilidad de experimentación a través de ellos y por su carácter motivador. Este trabajo presenta un estudio en el que se valoran las concepciones, expectativas, conocimientos y valoraciones del profesorado en formación inicial de Educación Infantil, con respecto al uso de los videojuegos para la enseñanza de las ciencias sociales.

La presente aportación forma parte de un proyecto de investigación en docencia universitaria titulado “Aplicación del videojuego a la formación inicial del profesorado”, de carácter competitivo, financiado y desarrollado en la Universidad de Huelva, desde una perspectiva interdisciplinar, en el que se integran, junto al área de Didáctica de las ciencias sociales, las didácticas de las Ciencias Experimentales, de las Matemáticas y de la Expresión Corporal, además del área de Filosofía, que aporta aspectos de carác-

ter ético, en relación con los valores para la educación.

Partimos de la hipótesis de que el videojuego se puede convertir en un laboratorio de experimentación a través del cual el profesorado en formación inicial puede interactuar con los contenidos educativos a través de la mediación del juego, facilitando de esta manera la comprensión de los conceptos más complejos de materias como ciencias sociales, Experimentales, Matemáticas, Educación Física y Filosofía y el manejo de las técnicas de análisis e interpretación asociadas a ellas, para su posterior aplicación en su futura labor profesional.

Así, dentro del estudio que aquí se presenta, nos planteamos como objetivos los siguientes:

1. Detectar las concepciones, expectativas, receptividad, necesidades y valoración del profesorado de Educación Infantil, en formación inicial, respecto al uso del videojuego en el aula para la enseñanza de las ciencias sociales.
2. Valorar la posibilidad del uso de los videojuegos como laboratorio de experimentación para el aprendizaje de contenidos sociales.
3. Definir las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del uso del videojuego como instrumento para la formación del profesorado.

El sentido educativo de los videojuegos

Los estudios desarrollados, entre ellos los del *Interactive Software Federation of Europe* (I.S.F.E., 2010) ponen en evidencia el importante impacto que los videojuegos tienen en la sociedad, incidiendo de forma clara en niños/as y adolescentes (Serrano et al., 2006). Es por ello que consideramos el interés de convertir estos juegos en recursos educativos, de manera que impulsemos la enseñanza y el aprendizaje de las materias curriculares a través del alto potencial de motivación que estos software desarrollan (Esnaola, 2006). En este sentido consideramos la necesidad de trabajar con el profesorado en formación inicial las características, los valores y los usos adecuados de los propios videojuegos y capacitarlo para un uso reflexivo y coherente en su futura práctica profesional.

Una de las muestras más evidentes del éxito de los videojuegos como instrumentos de comunicación es la alta demanda de los juegos de carácter histórico, geográfico, científico, matemático o deportivo, dentro del mercado lúdico, hecho que llama la atención ante el rechazo habitual que los contenidos relacionados con muchas de estas materias de conocimiento provocan en el alumnado durante su enseñanza reglada.

Esta contradicción puede deberse fundamentalmente al aumento de la motivación que el simple uso del ordenador o de una consola provoca, la potencialidad y relevancia social del juego (Huizinga, 1998) y a la concreción de unos aspectos que sin el apoyo de la tecnología informática son tremendamente abstractos, proporcionando a su vez una dinamicidad y capacidad de interacción del alumnado con los propios contenidos y hechos sociohistóricos, científico-tecnológicos o matemáticos en los procesos de

simulación que de otra forma sería imposible lograr (Champion, 2006; Wastiau et al., 2009). Esto se consigue gracias al papel de los juegos como laboratorio de experimentación sociohistórico, científico-tecnológico y matemático, la reconstrucción virtual de lugares, elementos, hechos y acontecimientos y su contextualización en espacios y momentos determinados a través de la realidad simulada (Cuenca y Martín, 2010a).

Huizinga (1998), en su teoría del juego, considera esta actividad como un elemento fundamental en el desarrollo intelectual del individuo y en su socialización, aspecto que por otro lado puede ser muy bien aprovechado en los procesos de enseñanza para comprender los contenidos de mayor complejidad. Partimos de la idea de que el videojuego puede convertirse en un importante recurso educativo para la enseñanza de contenidos relevantes para la formación de los individuos en el ámbito de la enseñanza reglada.

Los estudios más recientes indican que es posible emplear los videojuegos como recursos educativos. Entre éstos podemos destacar el trabajo de Rosas et al. (2003), donde se evalúan los efectos de la introducción de videojuegos en el aula, respecto al aprendizaje, la motivación y la dinámica de clase, empleando para ello una muestra de 1.270 alumnos de primer y segundo grado. También Gee (2003) analiza diversos videojuegos muy habituales en el mercado para comprobar el impacto que pueden tener en el ámbito educativo. En la misma línea continúan los trabajos de Gros (2008) o Montero et al. (2010), en los que se recogen diferentes estudios sobre una gran diversidad de videojuegos aplicables al ámbito educativo. Por lo general, los videojuegos que se emplean como muestra en este tipo de estudios son muy genéricos, seleccionándose por su éxito en el mercado lúdico, más que por los contenidos que pueden desarrollar como recursos educativos. Igualmente, estos estudios se plantean desde visiones educativas generales, que normalmente no se concretan en el caso de las materias específicas objeto de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Proyectos como *Proactive* (proyecto europeo coordinado por la Universidad de Barcelona[1]) o las investigaciones desarrolladas por Esther del Moral, en la Universidad de Oviedo (Moral, 2003), llevan a cabo análisis de videojuegos centrados en materias de Ciencias Experimentales y Naturales y Matemáticas en diferentes niveles educativos y formativos. (Mayo, 2009; Ormsby et al., 2011).

Los escasos estudios que tratan la aplicación educativa del videojuego en la enseñanza de las materias sociales (Geografía, Historia, Arte, Economía...) son análisis, aunque sin duda rigurosos, muy aislados, anecdóticos y asistemáticos. Podemos destacar la tesis doctoral de Squire (2004), donde analiza la relevancia educativa del videojuego a través del estudio de un caso concreto (*Civilization III*). Este autor estudia qué sentido tendría usar este juego en el ámbito educativo formal, las interacciones que se desarrollan al llevarlo a la práctica, cómo emergen los conocimientos y qué papel tiene el juego en la comprensión de los fenómenos sociohistóricos por parte del alumnado. Sobre otro juego de características muy parecidas, *Age of Empires*, se han realizado

[1] http://www2.ub.edu/euelearning/proactive/joomla/index.php

otros estudios valorándose en este caso el sentido evolutivo que proporciona este juego para la comprensión de los procesos históricos (Gómez, 2006). También son dignos de mencionar los estudios comparativos que se han realizado sobre el empleo de diversos videojuegos de carácter histórico (*Medieval Total War, Age of Empires II* y *Gothics*) para el conocimiento y enseñanza de contenidos temporales (Cuenca, 2011; Jiménez, 2009).

Por nuestra parte, se han llevado a cabo diversas experiencias y análisis didácticos de videojuegos tanto del mercado lúdico como educativo (Cuenca y Martín, 2010b; Cuenca et al., 2011), que si bien nos abren el panorama, nos dejan interrogantes que deben solventarse a través de un estudio de carácter sistemático, en el que se combinen técnicas cuantitativas y cualitativas de manera que obtengamos resultados que nos aproximen al conocimiento e interpretación del impacto educativo del videojuego en el aula de ciencias sociales, detectando debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) de su uso didáctico.

Es en esta línea en la que enmarcamos nuestro proyecto de investigación, caracterizado también por una perspectiva interdisciplinar, mediante las conexiones que las ciencias sociales, Ciencias Experimentales, Matemáticas, Filosofía y Educación Física, materias ya interdisciplinares de por sí, tienen entre ellas (tiempo, espacio, patrimonio, medioambiente…), así como las que pueden establecerse con otras áreas de conocimiento, por las propias características de los contenidos que son objeto de enseñanza aprendizaje, para su desarrollo en el ámbito educativo.

Metodología del estudio

El planteamiento metodológico general tiene como referente una visión holística, la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, la explicitación de los valores del investigador, la asunción de la necesidad de la integración entre teoría y práctica y el subjetivismo reconocido que, entre otros, son identificativos de los estudios cualitativos (Losada y López-Feal, 2003). Sin embargo, tal como se ha dicho, para llegar a esta síntesis cualitativa partimos de un primer estudio cuantitativo que nos permita valorar la situación actual con respecto al profesorado y a los propios juegos objeto del estudio.

Para alcanzar los objetivos que nos proponemos en este trabajo, como primera fase del proyecto general al que hemos hecho referencia, es necesario utilizar métodos experimentales basados en técnicas cuantitativas, de manera que podamos conocer lo que sucede en los contextos educativos, en lo referente a la aplicación del videojuego en la formación inicial del profesorado, en este caso de la etapa de Educación Infantil, y todo lo que esto conlleva, desde una visión simple hasta otra más compleja (Álvarez-Gayou, 2003; Sierra, 2007).

Planteamos un estudio desde una perspectiva cuantitativa y de carácter interdisciplinar, atendiendo a dos focos: la potencialidad educativa del videojuego para la enseñanza de contenidos propios de las ciencias sociales y el análisis de las concepciones,

expectativas, receptividad y valoración del profesorado en formación inicial del Grado de Educación Infantil, respecto al uso educativo del videojuego.

En este sentido, nuestros informantes son 64 estudiantes del Grado de Educación Infantil, que cursan la materia de “Enseñanza y Aprendizaje de las ciencias sociales de 0 a 6 años”, perteneciente a tercer curso de esta titulación en la Universidad de Huelva. El instrumento de toma de datos es un cuestionario autoadministrado a través de la plataforma googledocs, que nos permitirá aproximarnos a la valoración, expectativas y receptividad de estos futuros docentes respecto al uso educativo de los videojuegos, al mismo tiempo que nos proporciona una información básica para el desarrollo de las siguentes fases del proyecto de investigación en el que se integra este trabajo.

Análisis y discusión de los resultados

Como es frecuente en esta titulación, el 95’3% de los informantes pertenecen al sexo femenino, y la franja de edad mayoritaria se encuentra entre los 20 y 23 años, que supone el 70’3% de los informantes, siendo la edad más frecuente los 20 años (35’9%). El 62’5% reconoce que usan habitualmente videojuegos y, de ellos, la inmensa mayoría comenzó a usarlos entre los 7 y los 16 años (80%), el 15% con más de 17 años y el 5% con 6 o menos.

También es interesante comentar que el 100% de los informantes que usan videojuegos declara que emplean entre 1 y 10 horas semanales a esta actividad.

Se mantiene también una concepción de videojuego muy masculina, la inmensa mayoría de los informantes considera que los que más juegan a videojuegos son los hombres (92%) y de igual manera serían los que mejor juegan a ellos (79’4%).

En este sentido, también es manifiesto el escaso interés que parece que los informantes muestran por el uso de los videojuegos. El 51’6% de los informantes declara que es la actividad que menos tiempo dedica a la semana, frente al 15’6% que la consideran como una de las que más horas a la semana le dedica, en unos porcentajes muy similares a los dedicados a la lectura. La actividad a la que declaran como más frecuente, en tiempo de didicación semanal, es sin duda las tareas académicas y de estudio (68’7%).

Respecto al interés educativo de los videojuegos, es manifiestamente claro que la gran mayoría de este futuro profesorado de educación infantil considera que tienen una utilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje (86%). Sin embargo, también es evidente que un 34’4% considera fundamental el papel del profesorado a la hora de seleccionar los videojuegos que puedan emplearse en la educación, ya que existen muchos en el mercado que son muy poco apropiados para la enseñanza. El 37’7% de las respuestas consideran la relevancia educativa de los videojuegos por su capacidad motivadora y componente lúdico que puede aportar a los aprendizajes. Así, el 71’8% indica que sí emplearía el videojuego en su futura práctica profesional, frente a un 14% que claramente no lo usaría y otro 14% que no tiene un posicionamiento claro

sobre este aspecto, por los problemas básicamente de gestión del aula, de las características del alumando de educación infantil y del potencial didáctico real de estos recursos. Estos datos tan favorables al uso del videojuego se obtienen a pesar de que la totalidad de los informantes confiesa que no ha trabajado durante su formación académica universitaria el uso didáctico de estos recursos de forma específica. Sólo manifiesta que en algunas materias de forma parcial y/u optativa se han trabajado algunos aspectos relacionados con los videojuegos u otros recursos referidos a las nuevas tecnologías.

Por otro lado, un 20% de los futuros docentes de educación infantil prima no sólo su aporte metodológico, como recurso, si no también los contenidos específicos que incluye su tratamiento didáctico, para la enseñanza de las matemáticas, la lengua, los idiomas, la cultura y aspectos relacionados con la vida cotidiana junto a desterzas y habilidades de muy diversas características. En concreto, el 24’5% de las respuestas consideran que a través de los videojuegos se pueden trabajar cualquier contenido propio de esta etapa educativa, un 16% se centra en contenidos de corte matemático, el 12’8% del ámbito de las Ciencias de la Naturaleza y el 10’6% considera su valora para trabajar las ciencias sociales, muy similar a la representación que tiene la lengua (9’6%) y la expresión plástica (7’4). Muy por detrás queda la valoración e contenidos relacionados con los idiomas, la música o la educación física, con una representación del 1% en cada uno de estas materias.

En el caso de las ciencias sociales se hace especial mención al trabajo a través de los videojuegos de contenidos como el conocimiento y respecto por diferentes culturas, el concepto de ciudad, las nociones económicas, espaciales y temporales, así como los procedimientos de seriación, clasificación y observación.

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos pone de manifiesto el interés que el videojuego tiene, como elemento educativo, para el futuro profesorado de educación infantil. A pesar de ello, se puede comprobar cómo también están presentes diversas precauciones respecto a su uso, relacionados fundamentalmente con la selección de los videojuegos para su aplicación al ámbito educativo y la necesaria formación del profesorado para su uso de manera adecuada. En este sentido parece fundamental, y los propios informantes para este estudio así lo ratifican, incluir de forma explícita en los programas formativos del profesorado estrategias orientadas a la implicación de este recurso en las aulas, especialmente en el caso de educación infantil, por las características específicas del alumnado de esta etapa educativa.

Tanto por los datos obtenidos en este estudio como por las investigaciones previas, a las que se ha hecho referencia, consideramos de gran importancia el empleo didáctico del videojuego, tanto en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria, como en la formación del profesorado para estas etapas. El videojuego permite motivar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un primer momento, pero además posibilita

un aprendizaje más significativo de contenidos abstractos y de difícil comprensión por parte del alumnado, especialmente de educación infantil. Muchos de estos contenidos pertenecen al campo de las ciencias sociales, como tiempo, espacio, sociedad, cambio, permanencia, evolución, entre otros conceptos estructurantes para el trabajo de esta materia.

El estudio que aquí hemos presentado hay que contrastarlo con la información que proporcione el profesorado en formación inicial y en ejercicio de otros niveles de educación primaria y secundaria, que forma parte de otras fases de este mismo proyecto de investigación. De esta forma, las concepciones y expectativas que aquí hemos presentado se pondrían en relación teniendo en cuenta otras variables, como las características de las diferentes etapas, las materias objeto de estudio, así como las características de este profesorado en formación inicial, entre ellas una compensación entre hombres y mujeres, que como hemos visto, en el caso concreto de los videojuegos, puede suponer un aspecto relevante para interpretar los resultados obtenidos.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). C*ómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona:Paidós.

Barab, S. A., Scott, B., Siyahhan, S., Goldstone, R., Ingram-Goble, A, Zuiker, S. J. y Warren, S. (2009).Transformational Play as a Curricular Scaffold: Using Videogames to Support Science Education. *Journal of Science Education and Technology*, 18 (4), 305-320.

Champion, E. (2006). *Evaluating Cultural Learning in Virtual Environments. University of Melbourne*. Accesible en: http://www.itee.uq.edu.au/~erikc/papers/ChampionPHD2.pdf

Cuenca, J. M. (2011). La storia e il paesaggio medievale nei videogiochi. En G. Bonini (Ed.) *Il Paesaggio agrario italiano medievale. Storia e didattica* (pp. 257-264). Gattatico: Istituto Alcide Cervi.

Cuenca, J. M. y Martín, M. J. (2010a). Videogiochi e insegnamento de la scienze sociali. En A. Brusa y A. Ferraresi (Ed.) *Clio se diverte. Il gioco come apprendimento* (pp. 61-70). Edizioni La Meridiana.

Cuenca, J. M. y Martín, M. J. (2010b). Virtual games in social science education. *Computers & Education*, 55, 1336-1345.

Cuenca, J. M., Martín, M. J. y Estepa, J. (2011). Historia y videojuegos: una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO. I*ber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 69, 64-73.

Esnaola, G. A. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?* Buenos Aires:Alfagrama.

Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy.* New York: Palgrave Macmillan.

Gómez, S. (2006). Playing with the past: the role of digital games in how we understand History. En A. Méndez-Vilas (Ed.) *Current Development in Technology-Assisted Education* (1635-1639).Badajoz: Formatex.

Gros, B. (Coord) (2008). *Videojuegos y aprendizaje.* Barcelona: Graó.

Huizinga, J. (1998). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. London: Taylor & Francis.

I.S.F.E. (2010). V*ideo gamers in Europe-2010*. GameVisionEurope.

Jiménez Alcázar, J.F. (2009). Videojuegos y Edad Media. *Imago temporis. Medium Aevun*, III, 551-587.

Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson-Paraninfo.

Mayo, M. (2009). Video Games: A Route to Large-Scale STEM Education? *Science*, 323

(5910), 79-82.

Montero, E., Ruiz, M. y Díaz, B. (coords.) (2010). *Aprendiendo con videojuegos*. Madrid: Narcea.

Moral, M. E. del (2003). Análisis de videojuegos desde la convergencia de aspectos psicoeducativos, técnicos y estéticos. *Primeras noticias: comunicación y pedagogía*, 191, 57-65.

Ormsby, R., Daniel, R. y Ormsby, M. (2011). Preparing for the Future with Games for Learning: Using Video Games and Simulations to Engage Students in Science, Technology, Engineering, and Math. *Astropolitics: The International Journal of Space Politics & Policy*, 9 (2-3), 150-164.

Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., Grau, V., Lagos, F., López, X., López, V., Rodríguez, P. y Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40, 71-94.

Serrano, P., Ortiz, J. y Laseca, G. (2006). *Estudios de hábitos y usos de los videojuegos. Fase* U&A. ADESE.

Sierra, R. (2007). *Tesis doctorales y trabajos de Investigación Científica*. Madrid: Thomson.

Squire, K. D. (2004). *Replaying history: learning world history through playing Civilization III*. PhD diss.University of Indiana.

Wastiau, P., Kearney, C. y Van Den Berghe, W. (2009). *How are digital games used in schools?* Brussels: European Schoolnet. Accesible en: http://games.eun.org/upload/gis-full_report_en.pdf

QR-LEARNING: INNOVAR EN HISTORIA DEL ARTE

Juan Ramón Moreno Vera
María Isabel Vera Muñoz
Universidad de Alicante

Introducción

Ya no se aprende únicamente en el centro educativo, en el aula, con el libro o del profesorado, ahora las posibilidades de aprendizaje se han expandido de tal forma y con tales ansias de innovar que a la educación formal no le queda otra alternativa que integrarlas o sobrevivir aplastada por ellas.

Pero esta posible integración no es fácil, el alumnado sí que conoce y domina la última técnica tecnológica, pero ¿y el profesorado, conoce éstas tecnologías?, Según Koelher y Mishra (2009) la mayoría de los maestros no tienen una gran experiencia sobre aspectos tecnológicos, o directamente poseen una educación insuficiente en este ámbito. Este hecho supone un rato para la educación del futuro puesto que implica un reciclaje del profesorado que supone la inversión de tiempo y gasto en formarlos.

Por otra parte, los estudiantes dominan más y mejor estas tecnologías y el profesorado suele tener reticencias a utilizarlo por miedo a quedar en desventaja respecto a sus alumnos.

Es por todo esto, que nos hemos propuesto enfrentarnos al problema por el principio, hemos utilizado los códigos QR en la formación académica de futuros profesores de enseñanza primaria, en la asignatura de Historia del Arte. Pero, ¿porqué hemos elegido esta materia?, pues porque pensamos que se presta mejor que otras materias

a la iniciación en la utilización educativa del código QR, lo que facilita una tarea que se inicia por primera vez, y porque los autores de este trabajo somos expertos en la materia y también nos la facilita a nosotros el trabajo, no sólo en el diseño y análisis de las tareas realizadas por nuestros alumnos, sino también en lo que respecta a los criterios y rúbricas de evaluación de los contenidos que aparecen en los QR.

Así pues hemos desarrollado esta experiencia innovadora a través del m-learning tratando de alcanzar una serie de objetivos concretos como: saber si los alumnos eran capaces de analizar una obra de arte creando un código QR, si era posible formar nuevos materiales educativos a través de esta tecnología y además conocer el grado de riqueza y variedad que estos nuevos materiales podía poseer según se hubieran incluido en ellos diversos materiales y recursos. Para ello se propuso en clase la creación de blogs grupales donde poder volcar toda la información sobre diferentes obras de arte, y más tarde trasladar ese material al resto de alumnos a través de un código QR.

Marco teórico

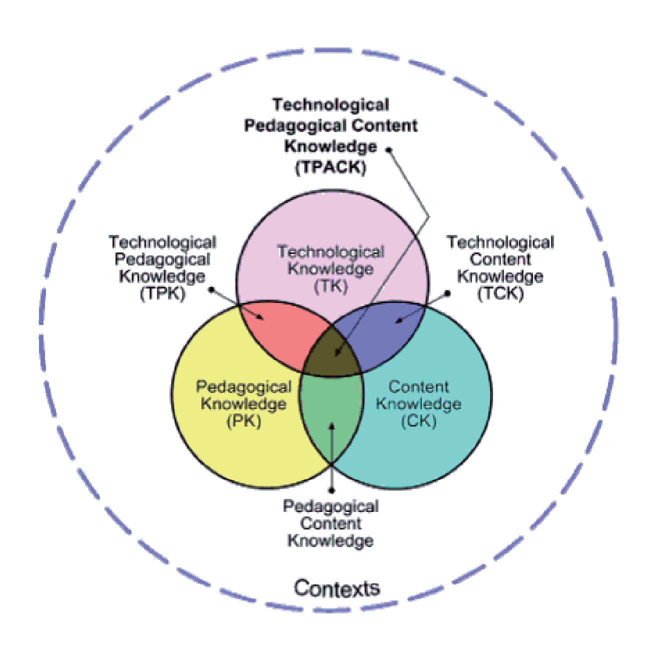
La pregunta que cabría formularse cuando queremos enfrentarnos al reto de conjugar educación y tecnología, sería: ¿Cómo pueden los maestros integrar elementos tecnológicos en sus clases?

Tal y como comentan Koelher y Mishra (2009) no existe una mejor manera aunque es cierto que todos los esfuerzos que se hagan en este sentido deben estar diseñados de una forma creativa, o bien formulados para una idea concreta de una materia específica.

Los códigos QR no garantizan el aprendizaje por sí mismos, pues son considerados una herramienta en el contexto educativo, pero sí que abren un abanico de oportunidades para mejorar el aprendizaje centrado en el alumno. Los códigos forman parte de lo que se ha dado en denominar Objetos Inteligentes que vinculan el mundo real con el virtual y que son capaces de transmitir datos y sentimientos emocionales. Su facilidad de uso, a través del teléfono móvil, favorece la comunicabilidad y el trabajo colaborativo (Cubillo, Martín y Castro, 2011; Rikala y Kankaanranta, 2013), y su aplicación al campo de la educación, aunque es muy reciente, ha modificado el significado y la importancia del aprendizaje (Traxler, 2009), y más teniendo en cuenta que ahora es necesario seguir aprendiendo durante el período educativo y durante toda la vida (Cubillo et al., 2011; Rikala y Kankaanranta, 2013).

En el centro de una buena enseñanza a través de la tecnología deben conjugarse, por tanto, tres componentes fundamentales (Koelher y Mishra, 2009): el contenido, la didáctica y la tecnología. Es lo que Koelher y Mishra (2009) denominan el Marco TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), es decir el ámbito en el que conviven estos tres elementos y la forma concreta en la que se relacionan para producir una correcta enseñanza a través de dispositivos tecnológicos (Figura 1).

Figura 1. El marco TPACK y sus componentes. Fuente: Koelher y Mishra, 2009



En cuanto al contenido se refiere al conocimiento de los maestros sobre el tema que quieren enseñar, en este sentido se deberá atender a conceptos, teorías, ideas, marcos organizativos y procedimentales, así como a prácticas habituales que se puedan realizar en base a esos conceptos.

En el campo de la didáctica se trataría de conocer y controlar los procesos y prácticas docentes, teniendo en cuenta los objetivos generales y particulares, los valores, las competencias básicas, los recursos y espacios necesarios y las habilidades generales de la forma de aprender que tienen nuestros alumnos.

Por lo que respecta a la tecnología, el dominio de este componente es siempre mucho más complicado de concretar, ya que la tecnología se encuentra continuamente en un estado de flujo-cambio, que avanza más rápido que el resto de componentes. En este sentido los maestros deben conocer y controlar las posibles variables del producto tecnológico que ponen a disposición de la enseñanza, desde cómo acceder a él, cómo utilizarlo de manera eficiente, cuáles son las posibles dificultades que encontrarán los alumnos, hasta cómo obtener un correcto resultado y poder presentarlo ante los demás.

El uso de recursos tecnológicos como los QR en el ámbito de la educación formal indica la intención del profesorado en que la enseñanza traspase las fronteras del aula y llegue de manera personal a los estudiantes sea cual sea el lugar en el que se encuentran. Este hecho, que convive con una enseñanza reglada dentro del aula, hace a algunos autores referirse a la entrada de recursos TIC en el aula como un ámbito

de educación mixta (Alayyar et al., 2012), en el que la tecnología ofrece un entorno novedoso y motivador, pero en el que no se quiere renunciar a la interacción social y el toque humano que tiene la enseñanza cara a cara (Graham, 2006)

Pero, ¿qué aporta la utilización de esta tecnología móvil al profesorado? Es una creencia generalizada la que sostiene que los profesores no muestran interés por su desarrollo profesional, ya que esto no les reporta ningún beneficio. Sin embargo hay que concienciarles de que sus prácticas docentes deben adaptarse a las necesidades de sus alumnos (Vera et al., 2011), el problema es que se encuentran con una barrera digital, y como consecuencia actitudinal, ante el uso de las tecnologías en el aula. Para algunos autores (Fisher et al., 2006) el problema reside en que se ha investigado poco sobre cómo aprenden los profesores con tecnologías y cómo enseñan con tecnologías.

En la investigación realizada con profesores de Geografía, Historia y Arte, realizada por Vera et al. (2011), la mayoría de los profesores sí están actualizados respecto al aprendizaje con tecnologías, el problema reside en que no saben utilizar éste conocimiento para planificar el aprendizaje de sus alumnos, existe una disfunción entre lo que saben hacer y lo que hacen en el aula, es como si transitaran a la vez por dos caminos diferentes. No son capaces de apropiarse de la tecnología para su propio desarrollo profesional. En un seminario que se organizó para fomentar la formación del profesorado en tecnologías y su aplicación al aula se comprobó (Vera et al. 2013), que el trabajo en equipo es un factor muy eficaz en la capacitación tecnológica con fines docentes, ya que se impone la colaboración frente a la omnipresente competencia entre iguales. De igual forma fomenta el diálogo (Vera et al., 2013; Friel et al., 2009), y reduce el aislamiento (Kukulska-Hulme, 2012).

La implantación de estos nuevos retos tecnológicos que el profesorado debe convertir en recursos que puedan ser usados en el aula de una manera efectiva necesita, además de tiempo y formación, el desarrollo en la aplicación de una enseñanza creativa por parte del profesorado. Como indica Ke (2004) estas nuevas tipologías educativas conllevan nuevos métodos que doten tanto a profesores como a alumnos de una enseñanza-aprendizaje creativa que rompa los moldes fijos de la educación forma, así como establecer unas estructuras cognitivas innovadoras para transformar conceptos e ideas en acciones.

Finalmente, es interesante tener en cuenta las ventajas e inconvenientes de la utilización de esta herramienta en el contexto educativo. Para Chaisatien y Akahori (2007), desde el punto de vista de los estudiantes, es fácil de usar y motivador pero dudan de su necesidad en el aula, y desde el punto de vista del profesor, no está convencido del uso del móvil en el aula aunque piensan que puede ser útil en la educación superior. Para Susono y Shimomura (2006), los estudiantes valoran la utilización de los códigos QR en la evaluación en clase porque les permite saber al instante sus valoraciones aunque reconocen que no todos tienen a su alcance los aparatos que tienen esta tecnología.

Dentro de esta educación mixta (Alayyar et al., 2012) es interesante conocer también las ventajas que tiene el uso didáctico de códigos QR cuando éstos están asociados a la información contenida en un blog. En este caso, Lou et al. (2012) comentan, además de las ventajas previamente mencionadas, otras como que: la información puede ser manejada por personas o grupos, los creadores del material pueden comunicarse entre ellos en tiempo real o con los usuarios de esos contenidos, la información puede ser actualizada o modificada si fuera necesario y, por último, el blog va a facilitar la evaluación por parte del profesorado y la inclusión de comentarios en los trabajos de los alumnos, así como la evaluación por pares y la retroalimentación del resto de compañeros, que pueden ayudar a reflexionar y mejorar la calidad del trabajo que presentan.

En un reciente estudio, Moreno y López (2013), la utilización de los códigos QR en estudiantes de secundaria y de educación superior, presentaron un solo inconveniente, la dificultad de acceso tecnológico por falta de medios o por analfabetismo digital, mientras que, por el contrario, hubo un elevado aumento de la motivación, del trabajo colaborativo y de la calidad de los resultados académicos.

Diseño de la propuesta

Objetivos

Nuestro propósito en este trabajo fue investigar si es posible diseñar un aprendizaje activo y colaborativo del arte a través de los códigos QR.

Concretamente nos fijamos el objetivo de conocer sus efectos sobre el aprendizaje del arte en lo que respecta a la riqueza de información que contienen los QR como puede ser en forma de:

- Imágenes
- Textos
- Vídeos

Además analizamos otros recursos utilizados en la elaboración de los QR sobre una determinada obra y los efectos sobre los aspectos emocionales mediante la utilización de determinados recursos o el mensaje que transmiten éstos.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa, dentro de la investigación en acción participativa y colaborativa, en la que se analizan y estudian y analizan las diferentes producciones de los estudiantes, futuros profesores, de códigos QR sobre determinadas obras artísticas. El análisis de dichos códigos ha dado lugar a determinadas agrupaciones cuyos resultados se presentan también descriptivamente.

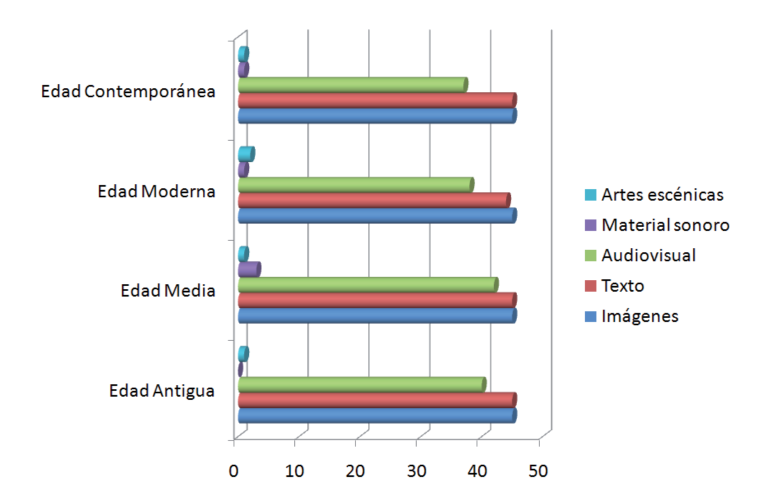
Los participantes han sido 99 alumnos de 3º curso de la asignatura Didáctica de las

Ciencias Sociales: Historia. Esta asignatura se imparte en el Grado de enseñanza Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). Del total de alumnos, el 78% eran mujeres y el 22% hombres. La edad estaba comprendida entre los 21 y 22 años. Todos ellos tenían dispositivo móvil por el que podían leer los códigos QR y ordenador o tableta para poder elaborar sus propios códigos QR.

Resultados

En la Gráfica 1 es posible distinguir aquellos tipos de recursos que el alumnado ha incluido con mayor frecuencia en sus códigos QR.

Gráfica 1. Recursos que aparecen en los códigos QR



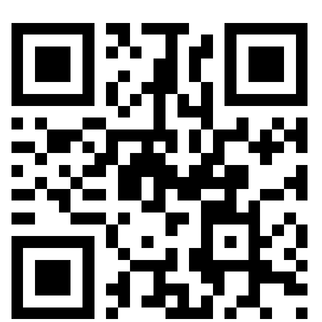
Así vemos que, indiferentemente de la etapa del arte que estén trabajando, los materiales educativos que forman a través del QR no renuncian nunca a la inclusión de **imágenes** para mostrar la obra trabajada. Resulta para el alumnado algo fundamental y básico dentro de la explicación de una obra de arte, puesto que se está trabajando dentro del ámbito de la cultura visual y las artes plásticas. Otro aspecto que se resalta como fundamental en los resultados de los materiales creados son los **textos**, que del mismo modo que ocurre con las imágenes, aparecen de forma mayoritaria en los trabajos del alumnado. En todos los casos han aparecido textos informativos de la obra, en los que se resaltan las características principales de la misma.

La destacada importancia que nuestro alumnado concede a imágenes y texto en sus materiales responde —aunque trabajemos con nuevas tecnologías— al formato tradicional del libro de texto que habitualmente se ha usado para enseñar arte.

El tercer gran grupo de recursos que se han incluido en los materiales que nuestros alumnos y alumnas han conformado es el de los **audiovisuales** que ayudaban a entender la obra tratada. Aunque su presencia no se extiende a todos los trabajos sí que observamos en la gráfica que aparecen en un número muy elevado, superando

en todas las épocas tratadas los 35 recursos audiovisuales, la gran mayoría vídeos informativos de la obra o documentales que completen algún aspecto relevante de la explicación de la obra, del autor o del contexto como se puede observar en el siguiente ejemplo (Figura 2).


Figura 2. Código QR "Los fusilamientos del 3 de Mayo"



Los dos últimos grupos de materiales que aparecen en los códigos, aquellos referidos a recursos **sonoros** y a **artes escénicas,** a diferencia de los grupos anteriores, aparecen de una forma minoritaria en los trabajos, sea cual sea la etapa del arte que observemos. Su escasa presencia en los QR de nuestro alumnado responde a la menor visibilidad que tienen este tipo de recursos, y sobre todo a que su vinculación con el arte plástico no suele venir recogida en las fórmulas tradicionales de enseñar historia del arte.

Conclusiones

Nos preguntábamos si nuestro alumnado sería capaz de usar la herramienta de los códigos QR para analizar y estudiar diferentes obras de arte y cuál sería el resultado de esos análisis, y nuestra respuesta es afirmativa a la primera cuestión, ya que el alumnado ha aportado en total 180 códigos QR que estudian diversas obras. Además es importante señalar que los contenidos de esos trabajos han surgido de un aprendizaje colaborativo en los que el trabajo por pares o pequeños grupos ha permitido al alumnado tomar sus propias decisiones, negociar y consensuar esas decisiones, respetar las ideas del compañero o analizar la pertinencia o veracidad de los materiales que se incluían en los códigos.

Los elementos educativos que han incluido más frecuentemente son los textos y las imágenes, lo que sugiere una traslación a las nuevas tecnologías del tradicional formato del libro de texto (texto e imagen). Fundamentalmente han aparecido textos instructivos, sobre el contexto histórico o biográficos, y en cuanto a las imágenes las más frecuentes han sido las individuales y las de detalle.

Es importante destacar la elevada presencia de materiales audiovisuales, entre los QR presentados, que permiten completar y ampliar la información de una determinada obra de arte mediante vídeos instructivos, documentales y películas, conduce a su-

perar las formas tradicionales de enseñanza del arte, y evidencian la creatividad de nuestros alumnos al elaborar materiales didácticos.

Con menor presencia, destacan las aportaciones sonoras o de artes escénicas que completan y enriquecen las informaciones aportadas. Especialmente relevantes son los recursos musicales, teatrales o de vídeo-arte.

La motivación y participación ha sido muy elevada, pues ha permitido desarrollar un trabajo colaborativo en el que han participado todos los alumnos del curso, desarrollando su interés y tratando en todo momento de mejorar las informaciones que aportaban a sus materiales, contando siempre con la ayuda y colaboración del profesorado.

En resumen, la experiencia ha sido altamente gratificante y enriquecedora para el alumnado y para el profesorado, lo que nos conduce a pensar que la utilización de los códigos QR en el aprendizaje y la enseñanza del Arte en la educación formal no es sólo una herramienta, una ventana abierta por dónde entra el conocimiento, sino un atractivo camino a recorrer en el que queda mucho por descubrir.

Referencias bibliográficas

Alayyar, G. M., Fisser, P., y Voogt, J. (2012). Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service science teachers: Support from blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology,* 28(8), 1298-1316.

Chaisatien, P. y Akahori, K. (2007). A pilot study on 3G Mobile Phone and Two dimensión barcode in classroom communication and support system. En *Advanced Learning Technologies,* 2007. ICALT Seventh IEEE International Conference.

Cubillo, J., Martín, S. y Castro, M. (2011). New Technologies Applied in the Educational Process. IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON 2011) – "Learning Environments and Ecosystems in Engineering Education", 575-584. Consultado el 10 de diciembre de 2013, en https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5773195

Fisher, T., Higgins, C. y Loveless, A. (2006). Teacher learning with digital technologies: a review of research and projects. En *Futurelab series report,* 14. Futurelab Press.

Friel, T., Britten, J., Compton, B., Peak, A., Schoch, K. y VanTyle, W.K., (2009). Using pedagogical dialogue as a vehicle to encourage faculty technology use. *Computers & Education* 53, 300–307.

Graham, C.R. (2006). Blended learning systems. En Bonk, C.J. y Graham, C.R. (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designes.* San Francisco: Pfeiffer

Ke, C. E. (2004). Application of creative thinking model based on metacognitive theory

in teaching. *Curriculum & Instruction Quarterly,* 7(1), 15-30.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 9(1), 60-70.

Kukulska-Hulme, A. (2012). How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? *The Internet and Higher Education,* 15(4), 247–254.

Lou, S. J., Chen, N. C., Tsai, H. Y., Tseng, K. H., y Shih, R. C. (2012). Using blended creative teaching: Improving a teacher education course on designing materials for young children. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(5), 776-792.

Moreno Vera, J.R. y López Vera, M.I. (2013). Proyecto de investigación educativa: la Historia del arte a través de códigos QR. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia *Universitaria. Alicante: Universidad de Alicante.* Consultado el 10 de diciembre de 2013, en http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-orales/332910.pdf .

Rikala, J. y Kankaanranta, M. (2013) The Use of Quick Response Codes in the Classroom. MLearn 2012: International Conference on Mobile and Contextual Learning 2012 Proceedings. Consultado el 10 de diciembre de 2013, en http://ceur-ws.org/Vol-955/papers/paper_40.pdf.

Susono, H. y Shimoura, T. (2006). Using mobile phones and QR codes for formative class assessment. *Current developments in Technology-Assisted education,* 2, 106-110

Vera Muñoz, M.I., Soriano López, M.C. y Seva Cañizares, F. (2011). La competencia tecnológica del profesorado de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En: Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Santisteban Fernández, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. II,* 463-475.

Vera Muñoz, M. I., Soriano López, M. C., Seva Cañizares, F., Quiñonero Fernández, F., Moreno Vera, J. R., Del Olmo Ibáñez, M. y Prego Axpe, A. (2013). El desarrollo del pensamiento visible en la enseñanza de la Historia en alumnos de Magisterio. *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2013.* Consultado el 10 de diciembre de 2013, en http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-orales/335079.pdf

LA ENSEÑANZA DE LA GUERRA CIVIL EN BACHILLERATO. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA APOYADA EN EL USO DE LAS TIC

Raimundo A. Rodríguez Pérez

Carlos Gómez Pérez

Universidad de Murcia

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar una experiencia educativa sobre el potencial didáctico de las TIC a la hora estudiar la Guerra Civil española. Con el fin de conocer la visión del alumnado se realizó un cuestionario, respondido por 51 estudiantes de 2.º de Bachillerato del IES Floridablanca (Murcia). Se constató el enorme interés que suscita este período de nuestra historia, que podría ser aún mayor favoreciendo un uso apropiado de las TIC, algo aún infrecuente, por problemas de infraestructura, prejuicios del profesorado o falta de tiempo. Las nuevas tecnologías pueden promover una enseñanza que supere la narración factual y facilite el pensamiento crítico.

El acceso a las redes sociales y a la información en general ha cambiado la forma de comunicarnos. La influencia de las TIC, junto con la globalización y los fenómenos migratorios han conformado una nueva sociedad, con nuevos retos que se trasladan al ámbito educativo. Si cambia la manera en que nos comunicamos y nos relacionamos, debe cambiar la manera en que nos educamos. La metodología educativa no puede quedarse anclada en el pasado y ha de evolucionar por lo menos al mismo ritmo para

hacer uso de todos los recursos disponibles, integrarlos en ella y convertir a la tecnología en un medio, no en un fin (De la Puente, 2000; Castells, 2001; Cruz et al., 2004).

La enseñanza de la Guerra Civil

Quizá la guerra de 1936-1939 sea el tema más conflictivo de nuestra historia reciente, lo cual implica dificultades añadidas en el ámbito educativo, derivadas del trauma colectivo aún no superado y la visión maniquea de la contienda. La evolución de las estrategias didácticas para abordarlo han variado mucho desde sus más inicios, siendo en los tiempos de la dictadura franquista un tema de legitimación en cuanto a la sublevación del ejército, pero obviando detalles del contexto histórico, que es donde ahora se centran mucho los libros de texto (Hernàndez y Feliu, 2013). Durante la dictadura, la educación recibida por los jóvenes españoles fue encaminada a legitimar el golpe, así como descalificar toda la obra republicana y liberal anterior al alzamiento, mediante el uso de epítetos como: antinacional, anticatólica, extranjerizante, separatista, marxista, bolchevique y provocadora de desastres, desórdenes y crímenes (Valls, 2007). Por tanto, la explicación de la Guerra Civil española en los manuales de la programación educativa franquista se limitaba a realizar una valoración continua del conflicto bélico, siempre desde un lado conservador y totalmente crítico con los vencidos.

La calificación de *Cruzada* o *Guerra de Salvación*, de inspiración eclesiástica, es otra de las fórmulas clásicas que se refieren a esta época y por la que se pretende configurar el pensamiento juvenil, dirigiendo sus opiniones hacia el abierto colaboracionismo con el régimen. Solo en la parte final del franquismo, hacia 1970, se podrán vislumbrar indicios de aperturismo en esta política educativa mediante la inclusión de algunos detalles en lo que al periodo republicano cuenta. Se comienza a incluir en los manuales los nombres de los partidos mayoritarios y sus líderes. En este sentido se irá avanzando con la Transición, en la que algunos autores han apodado como *Pacto de Silencio* o *Amnesia Pactada*, dejando claro que se llega a un acuerdo por el cual no se puede usar el tema de Guerra Civil para la confrontación política. En el mismo pacto, se acuerda la no exigencia mutua sobre posibles delitos cometidos durante la guerra y el franquismo (Nicolás, 2005).

En contraposición a esta medida, ya en fechas más recientes, resurge el interés por este período, de ahí las numerosas publicaciones sobre los hechos más importantes, la vida cotidiana y las acciones de represión en ambos bandos. Como punto culminante de esta coyuntura se aprueba en diciembre de 2007 la Ley de Memoria Histórica. Poniendo de nuevo a la población en una revisión de nuestro pasado y sirviendo de guía para conocer los principales emplazamientos de las zonas de represión de ambos bandos. Sin embargo, ha sido una ley nefasta desde su nacimiento, incapaz de rehabilitar la memoria de los vencidos y enfrentada a una fuerte oposición desde amplios sectores sociales y políticos de la derecha española e, incluso, del centro izquierda. España sigue siendo un país marcado por ese conflicto y sus consecuencias, que tardará varias generaciones en asumir la violencia de ambos bandos y el atraso que supuso para la economía, la cultura y todos los demás índices de desarrollo.

El tema de la represión viene a ser de los más complicados durante la explicación de la Guerra Civil, debiendo el docente evitar por todos los medios las valoraciones personales, limitándose a comunicar los principales métodos usados por ambos bandos y señalando dónde se produjeron los principales episodios de terror respecto a la población civil. En los manuales más modernos, mediante la inclusión de investigaciones historiográficas, se han puesto de manifiesto ante la comunidad educativa los métodos antidemocráticos de los golpistas de 1936 (Valls, 2007). Cosa que era obviada por parte de los manuales franquistas, que sólo aludían al terror rojo y las víctimas del bando nacional. Los "caídos por Dios y por España", según la retórica franquista, cuyas muertes y condenas son igual de reprobables que las del bando antagonista, fueron identificados y glorificados por la dictadura.

La oposición al sistema franquista es otro punto que ha sido ignorado y que posteriormente ha ido recobrando una importancia ascendente en las investigaciones. En los manuales de la dictadura se evitaba hablar de los primeros años de la misma, así como de cualquier tipo de oposición por parte de la sociedad a sus métodos o su levantamiento militar. La visión que se da del conflicto es, como se ha comentado anteriormente, una liberación del yugo de las hordas marxistas y judeomasónicas, así como la salvación de la integridad de la patria (González, 1999). Por ello, en los manuales actuales se han tratado de incluir las reflexiones historiográficas, pero sin entrar en valoraciones de los personajes relevantes del conflicto, evitando su entronización o demonización. Por ello, los manuales de las más importantes editoriales (Valls, 2007), se centran en fomentar la idea de la convivencia democrática como clave progreso y paz.

El colectivo que más ha luchado por recuperar la memoria del bando republicano han sido la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica, sin olvidar a historiadores como Ángel Viñas, Paul Preston o Julián Casanova, entre otros. El reto pendiente es recuperar esa historia olvidada de los que sufrieron la represión. De hecho, España sigue siendo uno de los países del mundo con más personas enterradas en fosas comunes, sólo superado por la Camboya de los Jemeres Rojos. Esto denota el triunfo de la dictadura franquista, incluso tras el fin de la misma, y la débil consolidación democrática.

Cartagena y la Guerra Civil: refugios antiaéreos y baterías de costa

Los Centros de Interpretación son un recurso didáctico de gran valor para el docente, de hecho pueden ser muy útiles para explicar la Guerra Civil española en 2.º de Bachillerato, en la asignatura de Historia de España. Debido a su planteamiento, acercan la realidad de la época a los alumnos, que pueden analizar las condiciones en las que soldados y población civil tenían que vivir para poder hacerse una mejor idea del conflicto.

Con los recursos que se han podido rescatar de la conflagración civil de 1936, el problema se encontraba en la disposición de los mismos para hacerlos comprensibles,

pero sin las mismas características que un museo al uso. Existen diferencias en el tratamiento de los materiales expuestos en estos centros con respecto a los museos tradicionales. El primero de ellos es que no reciben el mismo tratamiento, ni por supuesto la misma clasificación ni estrategias expositivas (Hernàndez, 2007). Los objetos que se exponen aquí no vienen con la ficha explicativa de los museos que los enumeran en su inventario y muestran su procedencia. De hecho no tienen el mismo tratamiento de fuente histórica, cuando está muy claro que su valor en este campo es innegable. Al mismo tiempo, existe otro problema en la organización de estos espacios, el uso de réplicas y originales de la época en una misma exposición sin señalarlo convenientemente. Este hecho puede hacer que el usuario de estos Centros de Interpretación se confunda y obtenga una visión alterada del contexto (Martín, 2011).

Otro de los grandes problemas con respecto a la época estudiada y su procesamiento en la forma de conservación cultural, así como la difusión, viene en los organismos encargados de la labor. Esta fase de la Historia de España no depende del Ministerio de Cultura sino que está gestionada por el Ministerio del Interior. Con esto se demuestra que el tema de la Guerra Civil sigue siendo espinoso y que el partido que detente el poder decidirá sobre la conservación y puesta en valor de los restos originales.

Lo ideal es que esos centros se establezcan en el lugar donde se produjeron las batallas, ya que así multiplicarán el efecto de acercamiento al contexto histórico. En la Región de Murcia encontramos un Centro de Interpretación[1] , situado en el Cerro de la Concepción, en Cartagena. Se establece en este lugar debido a que fue un refugio antiaéreo usado durante la contienda, para salvaguardar a la población civil de los bombardeos por parte de la aviación, ya que Cartagena era y es la principal base naval española en el Mediterráneo, manteniéndose como uno de los baluartes republicanos hasta 1939. Hay que recordar que es en dicho conflicto bélico donde se usa por primera vez el bombardeo sistemático de objetivos civiles como estrategia militar, con conocidos ejemplos como los de Guernica, Madrid o Barcelona.

En el término municipal de Cartagena, dado el interés militar de su puerto, destaca la presencia de las llamadas baterías de costa , que a semejanza de los cinematográficos *Cañones de Navarone* defendían su franja costera hasta hace pocas décadas. Fueron construidas en el primer tercio del siglo XX, concretamente durante la dictadura de Primo de Rivera y la II República, haciendo de este tramo litoral un bastión inexpugnable para desembarcos enemigos. Destaca el conjunto de Castillitos, formado por baterías de costa, centros de avituallamiento y de control de la línea de costa. Otra relevante batería de costa es la de las Cenizas. Estas y otras suman un total de veintisiete, se encuentran en un tramo costero de gran riqueza paisajística, entre acantilados. De ahí que en institutos de la Región de Murcia sería factible organizar una visita que combinase el interés cultural y natural, a modo de actividad interdisciplinar. Otra opción sería la visita virtual, bien antes de la propia salida escolar a modo de introducción, o bien como tarea en sí misma, aprovechando los recursos disponibles *on line* (Serrat, 2001; Santibáñez, 2006).

[1] http://www.cartagenapuertodeculturas.com/publicas/que_visitar/refugio/_QpBOWZjSXH_U1cLNsvPN-Q

TIC y Guerra Civil: la visión del alumnado de Bachillerato

Esta experiencia educativa se desarrolló durante una semana, en el curso 2012/2013. La unidad didáctica elegida fue la relativa a la Guerra Civil española. Para planificar las cuatro sesiones estipuladas se hizo uso de recursos TIC, tales como pizarra digital, presentaciones *power point*, imágenes y vídeos relativos a dicho período. En suma, material de apoyo en forma de recursos audiovisuales para captar la atención de los alumnos y contribuir a su motivación. Por supuesto, la distribución del tiempo vino dada por la estructura del tema y la proximidad de la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), que acelera el ritmo en que se imparten las programaciones para finalizar todo el temario. La unidad didáctica fue impartida en dos grupos de 2.º de Bachiller (F y H), en los cuales se empleó la misma metodología, combinando lo deductivo con lo inductivo. El objetivo era enlazar la coyuntura bélica con la vida cotidiana del entorno próximo al alumnado, es decir partir de acontecimientos que marcan el devenir de la contienda a nivel nacional para llegar a cuestiones sobre la vida cotidiana (movilización de tropas, bombardeos enemigos, carestía) en una ciudad próxima, que todos conocen: Cartagena.

El centro donde se llevó a cabo fue el IES Floridablanca, situado en el barrio Infante Don Juan Manuel, al sur de la ciudad de Murcia. El 65-70% de su alumnado procede de familias de un nivel económico medio-alto. Es el único centro de la ciudad que tiene las dos vías de Artes, Escénicas y Plásticas, por lo que recibe alumnos de otras poblaciones e incluso de regiones limítrofes. Además, se trata de un centro preferente para la escolarización de alumnos con altas capacidades.

El uso de la presentación *power point* ha tenido la finalidad de acercar el tema al alumnado, con la proyección de fotografías y vídeos de la época, sobre todo de los principales protagonistas, así como de los efectos de la conflagración en infraestructuras y en la vida cotidiana, especialmente a través de los restos patrimoniales más importantes de la Región de Murcia, conservados en Cartagena: refugios antiaéreos y baterías de costa. La respuesta por parte de los alumnos fue muy positiva, como se refleja en las respuestas obtenidas del cuestionario al que respondieron.

En primer lugar, destaca que de los 51 alumnos que respondieron el cuestionario todos, excepto uno, tenían acceso a internet desde su propio hogar. Esto demuestra el nivel socioeconómico medio de estos estudiantes, que se sitúa por encima de otros centros de la ciudad y del resto de la Región de Murcia. Conscientes de la cortedad de la muestra trabajada y del carácter singular del instituto, sin embargo no podemos obviar algunas reflexiones a partir de las respuestas obtenidas. Así pues, destaca la preferencia de los alumnos por el uso de las TIC, frente a la todavía predominante lección magistral, debido al dinamismo que confiere a las clases, haciéndolas más atractivas y participativas. Las TIC no son la solución en sí misma para dejar atrás la visión de la historia como algo meramente conceptual, pero pueden coadyuvar a promover un pensamiento crítico y reflexivo, mediante la superación de un currículum y libros de texto en los que sigue predominando lo enciclopédico. Esta inclinación por

las nuevas tecnologías, por parte del alumnado analizado, no es algo sorprendente (Aguaded, 2002), lo llamativo es que aún sean poco habituales como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en determinadas materias y centros educativos.

Respecto al uso que los estudiantes hacen de las TIC, su función primordial no es el estudio, sino el ocio y entretenimiento. Se puede apuntar que las técnicas de estudio utilizadas por el alumnado encuestado siguen siendo las mismas que antes de producirse la revolución tecnológica. Sólo la correcta formación de profesores en el uso de las TIC hará viable que estas tengan cabida en las aulas de forma continuada, no como simple excurso o paréntesis. En el caso de la Región de Murcia, hasta la fecha, se ha gastado mucho dinero en aulas de informática, cursos para docentes, equipamientos... Sin embargo, queda mucho camino para que buena parte de los docentes apuesten por las TIC como recurso atractivo, tanto para ellos mismos como para sus alumnos.

Casi todos los alumnos a los que se preguntó afirmaron que debería hacerse un mayor uso de las TIC en clase. Esto conecta con otra pregunta, sobre la frecuencia con que tienen que emplear nuevas tecnologías en las tareas que se les demandan, a la cual más de la mitad optó por responder "poco" o "regular".

Recurrir a las TIC para explicar un tema polémico, como la Guerra Civil, puede hacerlo más atractivo para el alumnado, que muestra en sus respuestas un elevado interés por el mismo. De hecho, la valoración global de la unidad didáctica, fue bastante buena o muy buena para más del 90% de alumnos de la muestra. Su interés se tradujo en un estimable grado de participación en las clases, mostrando curiosidad por los contenidos tratados y las actividades propuestas.

Cuestionario respondido por 51 alumnos de Bachillerato del IES Floridablanca (Murcia)

	Respuestas (porcentaje)				
PREGUNTAS	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
¿Son importantes las TIC en la educación?	0 (0)	2 (3,92)	5 (9,80)	19 (37,26)	25 (49,02)
¿Qué grado de interés tienes por las TIC?	1 (1,96)	0 (0)	2 (3,92)	17 (33,33)	31 (60,79)
¿En qué medida has empleado las TIC para estudiar la Guerra Civil?	1 (1,96)	6 (11,77)	8 (15,69)	25 (49,02)	11 (21,56)
¿Las TIC hacen más interesante el tema de la Guerra Civil?	1 (1,96)	0 (0)	6 (11,76)	13 (25,49)	31 (60,79)
¿Con qué frecuencia tienes que hacer tareas ligadas a las TIC?	1 (1,96)	13 (25,49)	15 (29,41)	14 (27,45)	8 (15,69)
¿Es necesario reforzar el uso de las TIC en clase?	2 (3,92)	2 (3,92)	4 (7,84)	14 (27,45)	29 (56,87)
¿Cómo valoras la unidad didáctica impartida sobre la Guerra Civil?	0 (0)	1 (1,96)	2 (3,92)	21 (41,18)	27 (52,94)

Fuente: elaboración propia

Conclusión

El uso de las TIC en educación es algo útil. Pero antes debemos resolver en qué medida benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la óptica del docente y a la vez del discente. Sólo el buen uso de las nuevas tecnologías supondrá un impulso innovador que, en suma, supondrá mejorar los resultados de los alumnos y facilitar el trabajo del profesorado (De Haro, 2009). Entre las dificultades planteadas cabe señalar la falta de preparación de los docentes, cuya misión principal ya no es transmitir de forma unidireccional todos los contenidos, sino mostrar al alumnado cómo buscar e interpretar la información.

La experiencia educativa sobre la Guerra Civil mostró algo ya conocido, la utilidad de las TIC para cumplir los objetivos propuestos en la planificación docente. Animó a la participación generalizada del alumnado, motivado ante el cambio de métodos y recursos empleados en el aula. Los vídeos y fotografías de la época, además del conocimiento on line de los importantes restos conservados y musealizados en Cartagena (refugios y baterías de costa), atrajeron el interés por una historia reciente, que enseñada de forma tradicional se convierte en un relato demasiado lineal, dominado por batallas y antagonismos ideológicos. Por tanto, las TIC sirvieron para convertir la historia en algo cercano, alejado del saber erudito y cerrado. Esto no invalida la necesidad de dominar cronología y conceptos, los cuales pueden y deben conectarse con ejemplos locales, máxime si destacan por su valor cultural y natural.

Referencias bibliográficas

AFORCA (Asociación de Amigos de las Fortalezas de Cartagena). Consultado el 10 de enero de 2013, en http://www.aforca.org/bateriasf.htm

Aguaded Gómez, J. (2002). Nuevos escenarios en los contextos educativos: la sociedad postmoderna, del consumo y la comunicación. Ágora digital, 3. Accesible en:http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3462/b15760200.pdf?sequence=1

BOE núm. 310. Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura.

Castells, M. (2001). La galaxia Internet. Madrid: Plaza y Janés.

Centro de Interpretación Refugio de la Guerra Civil (Cartagena). Consultado el 10 de enero de 2013, en http://www.cartagenapuertodeculturas.com/publicas/que_visitar/refugio/_QpBOWZjSXH_U1cLNsvPN-Q

Cruz, M., Díez, M., Gámez, M. y Rueda, C. (2004). Las TIC y su aplicación en el área de didáctica de las Ciencias Sociales. En M.ª I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (Coords.), For-

mación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas (pp. 1-23). Alicante: AUPDCS.

De Haro, J. J. (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura,* CLXXXV extra, 71-92.

De la Puente, M. (2000). La informática como recurso didáctico: posibilidades reales de la informática en el aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía*, 165, 21-27.

González Martínez, C. (1999). *Guerra Civil en Murcia: un análisis sobre el poder y los comportamientos colectivos.* Murcia: Universidad de Murcia.

Hernàndez Cardona, F. X. (2007). Espacios de guerra y campos de batalla. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 51, 7-19.

Hernàndez Cardona, F. X., Feliu Torruella, M. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española*. Barcelona: Graó.

Martín Piñol, C. (2011). *Estudio analítico descriptivo de los centros de interpretación patrimonial en España.* Gijón: Trea.

Nicolás Marín, E. (2005). *La libertad encadenada: España en la Dictadura Franquista 1939-1975.* Madrid: Alianza.

Serrat, N. (2001). Museos virtuales como recursos para el área de ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 27, 105-112.

Santibáñez, J. (2006). Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 27, 155-162.

Valls, R. (2007). *La Guerra Civil Española y la Dictadura Franquista: Las dificultades del tratamiento escolar de un tema conflictivo.* Valencia: Universidad de Valencia.

MATERIALES DIDÁCTICOS ONLINE DE LOS MUSEOS DE MÁLAGA. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Carmen Serrano Moral

Universidad de Málaga

Introducción

> Con 29 museos, la mayoría de ellos concentrados en una misma zona, Málaga se ha convertido en una auténtica Ciudad de Museos. Sólo en su Casco Histórico aglutinará, con las incorporaciones que en breve se harán de nuevos proyectos (Museo de Bellas Artes) de hasta 24 espacios museísticos que la convertirán en una de las ciudades con mayor densidad de museos en su Centro Histórico.
>
> **Málaga Turismo**, 23/01/2014

Este es el reclamo publicitario para la campaña que nos presenta la ciudad de Málaga. Eslogan que puede parecer un tanto pretencioso. En pleno siglo XXI los museos no deben limitarse únicamente a seguir copiando esquemas de gestión y comunicación decimonónicos. A los museos en la actualidad se les pide un compromiso educativo más firme con la comunidad. Utilizando para ello las posibilidades que ofrece la Red. ¿Responderá esta Ciudad de Museos a las nuevas necesidades educativas que demanda su comunidad?

Fundamentación teórica

Con el término museo se denomina a una institución con unas funciones, objetivos y finalidades muy concretas bien delimitadas y conocidas. Pero en el afán de acelerar este cambio que se está produciendo en la ciudad de Málaga al que hace referencia la

profesora Sauret (2008) y pretender musealizar todo lo existente estamos utilizando el concepto de forma inadecuada. Se llama museo a instituciones que en teoría responderían a otras realidades (colecciones museográficas, galerías de arte, centro de interpretación o sala de exposiciones).

¿Qué requisitos debe tener un museo para poder ser considerado como tal? Si nos centramos en la definición que nos aporta el Consejo Internacional de Museos dependiente de la UNESCO, un museo es una:

> Institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe, para fines de estudio, de educación y deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno (Portal de la UNESCO, recuperado 23/01/2014).

De esta definición se deduce que para poder considerar a un museo como tal debe reunir las condiciones mínimas que aseguren el cumplimiento de las funciones asumidas. Estas funciones son: adquirir, conservar, investigar, comunicar y exhibir. Para el desempeño de éstas a su vez se requerirá de unos mínimos en estructura de material, de persona o de instalaciones.

Si partimos de esta premisa básica de considerar museo a las instituciones que cumplan estas funciones, nos encontraríamos con que se está publicitando como museos unos centros que no lo son. Así se pueden observar colecciones o tesoros pertenecientes a cofradías de pasión que exponen sus enseres sin ninguna finalidad educativa o de estudio.

Independientemente de la consideración errónea de estos centros como museos, Málaga es un destino turístico que cada vez tiene una mayor oferta cultural. Los tres grandes museos de que dispone (Museo Picasso Málaga, Museo Carmen Thyssen Málaga y Museo del Patrimonio Municipal) ofertan un nivel de compromiso con la educación y la cultura lo suficientemente elevado como para poder pasar por alto el resto de "falsos museos". Por lo tanto, no sería necesario aludir a la cantidad de "museos" para atraer a los turistas sino a la calidad de los que sí lo son.

En la actualidad es muy importante la forma en que un museo se presenta y se posiciona en la web. La apuesta por las tecnologías en red es uno de los puntos clave en el tratamiento del Patrimonio y la Educación. Nuria Serrat (2001) nos habla que la verdadera esencia del "museo virtual sería el acceso a la información sobre el museo y la colección, la agenda de actividades y los materiales y recursos para el profesorado y recursos para el alumnado". Aunque esta presencia, como recogen Ibañez, Correa y Jiménez, (2003) quede muy lejos de la realidad.

Nancy Proctor del Smithsonian Institution (Ibáñez, 2011) afirma que estamos en la Era "www" de *whatever, whenever y wherever* que significa cualquiera, cuando quiera y donde quiera. Esto es lo que aportan las webs de los museos y que ella llama webs 2.0 lives. Los recursos como las apps o las aplicaciones webs están ofreciendo nuevos caminos en la manera de introducir las tecnologías en los museos.

Proctor establece que para que tengan éxito las webs 2.0 lives deben dar respuesta a seis cuestiones que son: *Who is your target audience - really? What do they want to know? Where do you want to take them? Soundtracks, soundbites,both or more, How will you tell the story? What platform (s)?* (Ibáñez, 2011).

Todos estos requerimientos que pasan por conocer a nuestro público (intereses, preferencias de aprendizaje, conocimiento de canales de comunicación o de plataformas webs) nos encumbran a un nivel que no se corresponde con lo que todavía encontramos en la realidad que nos rodea.

La apuesta por el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y por las páginas webs es uno de los puntos más importantes del Plan Nacional de Educación y Patrimonio publicado por el Observatorio de Educación Patrimonial de España en el pasado año 2013. En este Plan Nacional se refleja cómo hay un desuso continuado y generalizado de los recursos webs en el tratamiento del Patrimonio en nuestro país. Una de sus demandas más importantes es la integración de las TIC en los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Este Plan, propone un nuevo marco de tratamiento del patrimonio conocido como "relacional", basado en la relación entre el Patrimonio y las personas. Hay una apuesta por la socialización del Patrimonio, para que ésta lo conozca, lo comprenda, lo cuide, los disfrute, lo transmita, lo asuma como propio y se identifique con él. Todo este proceso no es posible si no se presenta en un lenguaje que le sea cercano a la sociedad que es quien lo crea y lo identifica. Y como nos decía Proctor, si estamos en la era de las webs 2.0 lives tendremos que acercarnos a lo que la sociedad maneja y demanda.

Diseño de la investigación

Partiendo de la definición que aporta el ICOM donde se considera a los museos como centros con una clara vocación y finalidad educativa ¿Podríamos llegar a aprender en un museo antes de visitarlo mediante su página web? ¿Revelan los museos en estas páginas webs la finalidad educativa del mismo? ¿Podría una persona responsable de un grupo organizar la visita al museo con los materiales disponibles en la web? De manera que partiendo de estas cuestiones nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Conocer los museos que participan en la campaña *"Málaga. Ciudad de Museos":* reconocimiento, adscripción, etc.
2. Estudiar su presencia en la web: oferta de actividades presenciales y materiales didácticos on-line disponibles.
3. Analizar las actividades y materiales on-line valorando el grado de interactividad de los mismos.

Para llevar a cabo esta investigación hemos diseñado un cuestionario que profundiza en los aspectos más relevantes de cada uno de los objetivos:

- *Primer objetivo:* obtener algunos datos de los museos. Página web (propia o no), dirección (física y virtual) y reconocimiento o adscripción (estatal, auto-

nómico o local y dentro de local, cultura, educación o turismo).

- *Segundo objetivo:* conocimiento de la presencia educativa del museo en la web (diferenciando entre actividades presenciales publicitadas y recursos didácticos on-line disponibles).
- *Tercer objetivo:* Clasificación de las actividades o recursos (diferenciando entre presenciales y virtuales). Estratificación de los destinatarios de cada una de ellas, estableciendo los siguientes segmentos de público:
  - — Escolar: Educación Infantil, Primaria y Secundaria
  - — Educación superior o no obligatoria: Bachillerato, Universidad, Ciclos Formativos, Centro de adultos y Diversidad e Integración
  - — Otros públicos: Profesores y educadores, guías artísticos- turísticos, familias, jóvenes no procedentes del ámbito educativo y público especializado.

De forma más específica para los materiales virtuales hemos querido también conocer el momento en el que podemos utilizarlo (antes, durante o después) y lo que nos aporta a la visita (amplia, profundiza o no trabaja los contenidos del museo).

Resultados

En primer lugar destacar que no todos los museos disponen del reconocimiento como tal por parte de las Administraciones Estatales y Autonómicas competentes. De los veintinueve museos, sólo el 17,25 % del total de los museos estudiados están reconocidos por el Ministerio de Cultura (el 6,90% del total de los museos estudiados más lo están como colecciones permanentes) y el 20,75 % del total de los museos estudiados, por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, el 24,14% del total de los museos estudiados de ellos están reconocidos por la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Málaga, 37,93 % del total de los museos estudiados por la Concejalía de Educación y el 100% del total de los museos estudiados están reconocidos por la Concejalía de Turismo.

Siguiendo a Ibáñez, Correa y Jiménez (2003) vamos a considerar que el hecho de tener una página web, sea con *home* propia o alojada en una ajena, es una voluntad de tener presencia en la red y oferta didáctica propia. De hecho, nosotros también hemos considerado como páginas webs los blogs, aunque somos conscientes de la diferencia entre uno y otro. Y tomando en cuenta esto, los resultados de nuestro estudio son que diecinueve sí que tienen página web y diez no. Esto supone que algo más de una tercera parte de los museos no tienen ninguna presencia en la web con todo lo que ello conlleva de invisibilidad y el consiguiente desconocimiento por parte de la sociedad.

En este punto se observa la página web como una plataforma meramente informativa ya que todas ellas tenían que llevarse a cabo en el propio museo o en las instalaciones asociadas al mismo (auditorios, salas de prensa, salones de actos, etc.). Además, tam-

bién queríamos conocer qué proporción de actividades se destinan a público escolar (Infantil, Primaria y Secundaria), educación superior o no obligatoria (Bachillerato, universidad, ciclos formativos, centros de adultos y diversidad e integración) y otros públicos (profesores y educadores, guías artísticos, familias, jóvenes y público especializado).

La distribución de las actividades presenciales ofertadas por los museos malagueños denota una clara preferencia por el público escolar. Posee un incremento negativo la misma a medida que se oferta para un público de mayor edad. Sólo existe un repunte que se corresponde con las actividades para familias. Examinando estas actividades nos encontramos que son actividades para público escolar (mayoritariamente Infantil y Primaria) a las que se les permite que les acompañen los padres y madres. No son una actividad en la que cada uno pueda aportar lo característico de su edad o desarrollo madurativo. Por lo tanto, no son actividades para familias y por ello decimos que no existe un incremento positivo.

En lo referente a las actividades presenciales ofertadas para los profesores y educadores: Sólo el 13,8% del total de los museos estudiados tienen actividades específicas para éstos (visitas guiadas, talleres, encuentros y cursos). Uno de ellos en su página web destaca la posibilidad de hacer prácticas (Ciencias de la Educación o Ciclos Formativos).

Todavía queda mucho camino por hacer para poder unir de manera fluida y natural el ámbito de la educación formal y la no formal, tal y como apuesta por ello el Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

Como nos dice Ricard Huerta (2009) es cuanto menos curioso que los museos que consideran al público escolar como "El Público" por excelencia (de ahí la mayor oferta de actividades para ellos) muestren un "*desapego casi dramático*" con las profesoras y maestras encargadas no sólo de llevar a estos escolares al museo, sino también de la educación estética, artística y patrimonial que se desarrolla en el centro educativo. Desde los noventa existen voces que reclaman el trabajo conjunto de escuelas y museos (Silvia Aderoqui, en su libro *Museos y Escuelas: Socios para educar*, 1996). Una muestra de avance en esta relación sería una mayor presencia del profesorado en las actividades de los museos, poder dejar atrás la invisibilidad a la que hace referencia Ricard Huerta y pasar a comprender que todos debemos remar en la misma dirección.

Las actividades ofertadas para los demás segmentos de nuestro estudio, educación superior y otros públicos, alcanzan el 45,71% de la totalidad. Son muy pocos los museos que dedican algunas de las actividades a centros formativos, centros de adultos o integración de otros públicos. La oferta se limita a la visita guiada, taller o a los dos conjuntamente. Sólo el público universitario tiene alguna especificidad más fruto de los acuerdos entre la Universidad de Málaga y los museos (sobre todo los financiados con fondos municipales) para la realización de Cursos de Verano, Universidad y Empresa o de forma más excepcional algún Congreso o Simposio.

En el apartado de "otros públicos" hemos reunido también a los guías artísticos o turísticos, a los que sólo se les ofrece (en el mejor de los casos) un curso de formación para conseguir la acreditación para poder ejercer en el museo. Aunque únicamente un museo lo publicita en su web sabemos que en la realidad son más los que tienen estos cursos de formación para los guías turísticos. Para jóvenes que no procedan de un ámbito educativo formal prácticamente es nula la oferta de actividades. Algo mejor es el panorama para público especializado al que se le dedica algunas visitas y conferencias aunque en una proporción muy baja (4,76% del total de actividades ofertadas).

Los recursos *on-line*

El siguiente paso se centra en los materiales didácticos que podemos encontrar en las webs de estos museos. Son muy pocos los museos que tienen algún recurso didáctico on-line y en caso de tenerlos no están muy actualizados.

Los destinatarios de estos recursos son de manera casi exclusiva el público escolar (80% del total de los recursos *on-line* ofertados) y más específicamente el alumnado de Infantil y Primaria.

Para clasificar los recursos hemos hecho dos grandes grupos, lo que nosotros hemos denominado "*papel on-line*", aunque otros autores como López y Travé (2013) lo denominan *materiales impresos digitalizados*, y los recursos interactivos propiamente dichos. Los resultados son que ocho de los veintinueve museos ofrecen algún recurso de "*papel on-line*" y un museo ofrece dos interactivos.

El "*papel on-line*" es aquel que si bien se encuentra en formato virtual, el formato original es en papel. De manera que o bien se tiene que imprimir para poderlo utilizar (cuaderno para colorear) o bien era en papel y se les ha dado el nuevo formato on-line (un díptico o un cartel del museo). No son recursos que hayan sido ideados para estar en soporte virtual aunque ahora los encontremos de esta manera. Hemos hecho varios grupos: material de apoyo a la visita escolar (dosier), dípticos y carteles, cuadernos para colorear y guías didácticas.

Existe un predominio de los materiales utilizados para el apoyo de la visita (37,50% del total de los recursos "*papel on-line*") frente a los que ofrecen dípticos (25,00% total de los recursos "*papel on-line*"), actividades para colorear (12,50% total de los recursos "*papel on-line*") o guías (25,00% total de los recursos "*papel on-line*"). Aunque también debemos destacar que estamos manejando unas cifras sumamente bajas.

En cuanto a los recursos interactivos, para su clasificación hemos seguido la aportada por Llonch y Santacana (2011) en su libro de *Claves de la museografía didáctica*, en la que se establecen las siguientes categorías: interactividad basada en habilidades, en puzzle, en plataformas, interactividad que tiene como base las aventuras gráficas, basada en el *Role Playing Game* (RPG), del tipo de estrategia, basada en la simulación, en el deporte, en la acción/peleas, interactividad en tercera persona y en primera persona.

Sólo existe un museo actualmente que representa al 3,45% del total de museos estudiados (el Museo Interactivo de la Ciencia Principia) que ofrece dos actividades interactivas, una de ellas basada en las habilidades y otra en el puzzle.

Estos recursos aportan a nuestra visita, independientemente de que pertenezcan a la primera o a la segunda tipología, una ampliación de los conocimientos que se desarrollan en el mismo museo. Se analizó cuáles de ellos profundizan o si, por el contrario, trabajan aspectos independientes a los contenidos de los museos. Los resultados han sido que todos trabajan aspectos relativos a sus contenidos, sólo 6,90% del total de los museos estudiados profundizan en ellos, 13,80% del total de los museos estudiados los amplían y un museo, el 3,45% del total de los museos estudiados, trabaja contenidos paralelos.

Los resultados son que 27,58% del total de los museos estudiados ofrecen algún recurso de "*papel on-line*" y sólo un 3,45% ofrecería el 100% de los recursos interactivos propiamente dichos.

Es digno de destacar que sólo el 6,90% de los museos estudiados aportan material que nos ayudan a preparar la visita. De esta manera no podemos trabajar los contenidos del museo antes de visitarlo. Los pocos que se han encontrado son exclusivos para la preparación de la visita en el ámbito escolar. Y solamente un museo (Museo Carmen Thyssen Málaga) ofrece unos materiales de apoyo (*papel on-line*) que trabajan este proceso de ir al museo de manera completa (antes, durante y después).

Conclusiones

En primer lugar se puede observar la falta de reconocimiento de los museos por parte de las Administraciones estatal y autonómica, aunque todos están reconocidos por la Concejalía de Turismo de Málaga. En ninguna definición de museo se alude a la finalidad turística del mismo. Sin embargo, sí que se destaca la educativa y lógicamente la cultural.

En segundo lugar se aprecia que existe un desfase entre la oferta presencial y la virtual. Siendo la segunda prácticamente mínima y reducida en la mayoría de los casos a recursos de "*papel on-line*". De veintinueve museos, sólo uno realmente ofrece un recurso interactivo on-line.

En el momento en que entendamos desde los museos y desde las administraciones públicas que se encuentran detrás de éstos el potencial y el valor educativo de los mismos, se empezará a cambiar el lenguaje, la forma de presentación, los métodos de enseñanza y aprendizaje. Empezaremos a fomentar la Red, a tomar conciencia de estar en la Era de las *webs 2.0 lives* y que esta presencia no es una pérdida, sino una riqueza. Que si las personas pueden acceder a nuestro museo por Internet, hacer visitas virtuales, descargar y jugar con nuestras obras o con los personajes, no estamos malgastando esencia, ni rigor, ni academicismo. Estamos ganando en futuro. Estamos hablándole a la sociedad en el lenguaje que ella misma habla en el día a día. Nos presentamos ante los escolares con un idioma que ellos entienden, manejan y dominan.

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S. (comp.) (1996). *Museos y escuelas: socios para educar.* Buenos Aires: Paidós, Cuestiones de Educación.

Calaf, R. y Fontal O. (2004). *Comunicación educativa del Patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: TREA.

Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (2001). *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales.* Huelva: Universidad de Huelva.

Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas.* Gijón: TREA.

Huerta, R. (2009). Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia. *Revista Educación y Pedagogía* 21, 55, 89-103. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ibáñez, A., Correa, J.M. y Jiménez, E. (abril, 2003). Museos e Internet en el País Vasco ¿Contextos de aprendizaje? En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Coords.), vol. 25 (pp. 429-441), Cuenca: AUPDCS.

Ibáñez, A. (2011). Museos, redes sociales y tecnología 2.0. Museum, social media & 2.0 technology. Zarautz: Alex Ibáñez Etxeberría (Ed.) y Universidad de País Vasco.

Llonch, N. y Santacana, J. (2011). *Claves de la museografía didáctica*. Lleida: Milenio.

López, F. J. y Travé, G. (2013). Materiales curriculares de elaboración propia en Internet. ¿Una alternativa al libro de texto para el área de conocimiento del medio? EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 44. Accesible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec44/materiales_curriculares_elaboracion_propia_alternativa_libro_texto.html

Málaga Turismo. Consultado el 23 de enero de 2014, en http://www.malagaturismo.com/jsp/quever/ciudadMuseos.jsp?id_idioma=1

Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013). Consultado el 23 de enero de 2014, en http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf

Portal de la UNESCO. Consultado el 23 de enero de 2014, en http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=35032&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Serrat, N. (2001). Museos virtuales como recursos para las Ciencias Sociales. *Íber*, 27, 105-112.

Sauret, T. (2008). *Patrimonio y ciudad. Hacia una red territorial de museos locales.* Málaga: Mupam formación II.

Solanilla, L. (2002). ¿Qué queremos decir cuando hablamos de interactividad? El caso de los webs de los museos de historia y arqueología. [En línea] *Digit-Hum revista digital d'humanitats*, 4. Accesible en: http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/solanilla0302/solanilla0302.html

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA CON LAS NETBOOKS: UN NUEVO DESAFÍO PARA LA DIDÁCTICA

Viviana Zenobi

Universidad Nacional de Luján

Introducción

Desde el año 2010 el gobierno nacional en el marco del Programa Conectar Igualdad está distribuyendo *netbooks* a los estudiantes y profesores de las escuelas secundarias de todo el país. Su llegada busca promover un abanico de posibilidades educativas que no siempre se logran cumplir. En los años 2011 y 2012 el Ministerio de Educación de la Nación realizó dos convocatorias de Voluntariado Universitario para la presentación de proyectos destinados a producir contenidos para las netbooks y organizar actividades para promover su uso en las escuelas.

Junto con el equipo de investigación que dirijo presenté proyectos en ambas convocatorias; en la primera propusimos la elaboración de una página Web cuyo contenido es la enseñanza de las temáticas ambientales con las netbooks, y en la segunda, la realización de talleres para docentes organizados en torno a la página Web.

Los conocimientos adquiridos en investigaciones realizadas en la UNLu[1] nos han permitido elaborar interpretaciones en torno a cómo los profesores de Geografía se vinculan con materiales educativos y seleccionan recursos didácticos para sus clases; a la

[1] En la Universidad Nacional de Luján presenté dos proyectos de investigación:"Producción de materiales curriculares e innovaciones en la enseñanza de la Geografía" (2008-2009) y "Los materiales educativos en la innovación de la enseñanza de la Geografía y la formación del profesorado" (2010-2011).

vez, hemos confirmado criterios y perspectivas teóricas para la producción de materiales que orientaron el diseño y la elaboración de la página Web. En esta comunicación me interesa presentar la página Web, los criterios que orientaron su elaboración, los talleres desarrollados en tres jurisdicciones de la provincia de Buenos Aires y una descripción de las propuestas de enseñanza elaboradas por los docentes asistentes[2].

1. La página Web: *Temáticas ambientales con las Netbooks*[3]

La definición y organización de la página Web es el resultado de un trabajo grupal en el cual se tomaron definiciones vinculadas con el enfoque para el abordaje de las temáticas ambientales, la perspectiva didáctica para su enseñanza, el lugar otorgado al docente y la accesibilidad y navegabilidad del sitio.

La accesibilidad del sitio fue un criterio importante en la construcción de la página; tuvimos en cuenta que los destinatarios, profesores y estudiantes de Geografía y disciplinas afines, no son especialistas en TIC. En este sentido, el equipo consideró que para promover su utilización y difusión, la página debía ofrecer una fácil navegación y una estructura sencilla que permita al visitante comprender su lógica interna. Desde el comienzo del proyecto, fue un desafío para el equipo encontrar el formato y la estructura más amigables para el docente, proceso que llevó varios borradores y debates en las reuniones de equipo[4].

Las temáticas ambientales las abordamos desde un enfoque socio-crítico de la Educación Ambiental alejado de perspectivas naturalistas frecuentes en las clases de Geografía. (Caride y Meira, 2001; Zenobi, 2009) Nuestro enfoque es coherente con los NAP nacionales[5] y con los Diseños Curriculares de las diversas jurisdicciones del país[6] y a la vez, con las producciones académicas recientes. Uno de sus ejes es poner en relación las dimensiones ambiental, social, cultural, económica y política vinculadas con la construcción de los ambientes y las problemáticas derivadas.

La página Web está organizada en torno a cinco contenidos: construcción social de ambientes, recursos naturales, riesgo, vulnerabilidad y desastres, problemáticas ambientales urbanas y rurales y recursos energéticos. Para cada uno de ellos se desarrolla una “Síntesis conceptual”que explicita la perspectiva teórica y en algunos casos, los debates recientes y sus reconceptualizaciones, y una pestaña denominada “Bolsa de Materiales” en la que se incluyen diversos materiales vinculados con casos a diferentes escalas acompañados por un breve epígrafe que pone foco en su potencialidad educativa.

[2] El proyecto de investigación presentado en la UNLu para el periodo 2014-2015 nos permitirá avanzar en el análisis e interpretación de las propuestas educativas organizadas a partir de la página Web.

[3] La dirección de la página es www.temambiental.unlu.edu.ar

[4] Tanto en la etapa de diseño, como en la construcción del sitio, fue muy importante el trabajo de un estudiante de la Licenciatura en Computación, integrante del equipo de Voluntariado.

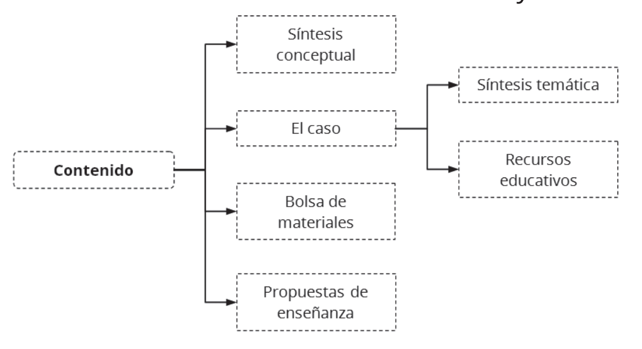
[5] Los Núcleos de Aprendizaje Priorizados (NAP) fueron definidos y aprobados por equipos técnicos y ministros de educación de todas las jurisdicciones nacionales; éstos son los referentes para la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

[6] Para la elaboración de la página Web consultamos los Diseños Curriculares de la provincia y la ciudad de Buenos Aires.

La selección de los tres primeros contenidos se realizó en reuniones de equipo tratando de dar respuestas a algunas características y problemáticas que se observan en su enseñanza. El primero, es un contenido del primer año de la escuela secundaria que suele enseñarse desde la Geografía física perdiéndose de vista la perspectiva social del concepto de ambiente. El segundo contenido fue elegido para actualizar a los docentes en los debates y las nuevas conceptualizaciones en torno a los bienes comunes y el tercero, porque su enseñanza es frecuente en las clases de Geografía cada vez que ocurre un hecho catastrófico y su tratamiento está ligado a concepciones naturalistas que sitúan a la naturaleza como "culpable" excluyente en la ocurrencia de los desastres. El cuarto contenido fue solicitado por un grupo de profesoras que manifestaron inseguridad y desactualización para encarar su enseñanza, y el quinto fue elaborado por algunos estudiantes del Profesorado en Geografía como trabajo final del Seminario de Educación Ambiental a mi cargo en el año 2012[7].

Una vez seleccionados los contenidos acordamos que el estudio de caso (Wassermann, 1999) es la estrategia didáctica más apropiada para el aprendizaje de situaciones complejas, por estas razones en el desarrollo de cada contenido se incluyen materiales de uno o dos casos potentes y emblemáticos[8]. Todos los casos comparten una misma estructura interna que fue diseñada para facilitar su navegación y la elaboración de propuestas didácticas innovadoras y es la siguiente: una pestaña denominada "Síntesis temática" donde se exponen las principales características del caso desde la perspectiva del contenido y una segunda pestaña "Recursos educativos" donde se buscó reunir la mayor diversidad de fuentes de información.

La forma ordenada pero flexible y de ningún modo prescriptiva de desarrollar los contenidos, organizar los casos y las propuestas de enseñanza, dan cuenta del lugar que el equipo otorga al profesor, el de un profesional autónomo que toma sus propias decisiones y planifica sus clases en función de sus finalidades educativas y las características del alumnado (Zenobi, 2013). A partir de esta concepción, para cada contenido se desarrollan propuestas de actividades que incluyen el uso de las netbooks. Estas actividades ofrecen distinto grado de complejidad y profundización y no constituyen secuencias de enseñanza cerradas.



La página contiene además, una serie de pestañas que complementan el desarrollo de los cinco contenidos y pretenden brindar a los docentes otras herramientas y re-

[7] El trabajo final del seminario fue concebido como una experiencia de formación inicial cuyos objetivos centrales fueron que los estudiantes se familiaricen con las TIC y a la vez, elaboren un material educativo útil para impulsar el uso de las netbooks. El mejor trabajo fue incorporado a la página Web.

[8] Los Diseño Curriculares consultados también recomiendan el estudio de caso para el tratamiento y articulación de los contenidos propuestos.

cursos. A continuación se presentan brevemente cada una de ellas:

- “Catalogo interminable”[9]: en esta sección se incluyen diversos materiales educativos vinculados con otras temáticas ambientales organizados según tipo de fuente.
- “Las netbooks y sus programas”: se explican de manera breve los programas que contienen las netbooks entregadas en el marco del programa Conectar Igualdad.
- “Otras propuestas de enseñanza”: esta pestaña incluye cinco propuestas de enseñanza de problemáticas ambientales con el uso de las netbooks elaboradas por estudiantes del profesorado de Geografía en el Seminario de Educación Ambiental en el año 2011.
- “Fuentes y bibliografía para los docentes”: aquí se reúnen artículos, libros, capítulos de libros vinculados con las temáticas trabajadas en la página Web para que el docente pueda profundizarlas y ampliarlas.
- “Contacto”: en esta pestaña pueden escribirnos todos los que desean realizar consultas, comentarios o sugerencias.

2. El taller: *La enseñanza de las temáticas ambientales con las TIC: nuevas formas de enseñar y aprender*

En el marco del primer Proyecto de Voluntariado el equipo elaboró la página Web ya presentada en el apartado anterior; en el segundo Proyecto consideramos importante que nuestras actividades se orientaran a su difusión, utilización y evaluación con profesores de la región de la UNLu. Para concretar estos propósitos diseñamos un taller que se replicó en dos localidades donde la universidad tiene sedes —Luján y Chivilcoy— y en Pilar[10] en un Instituto Terciario[11].

Los objetivos del taller fueron los siguientes:

- Presentar, socializar y explicar la página Web Temáticas ambientales con las netbooks.
- Actualizar a los docentes en las nuevas conceptualizaciones para el abordaje sociopolítico de las temáticas ambientales.
- Acompañar a los docentes en la elaboración de propuestas de enseñanza a partir de los materiales incluidos en la página Web y utilizando las netbooks.
- Evaluar junto con ellos las potencialidades y limitaciones de la estructura y

[9] Todos los integrantes del equipo contábamos con gran cantidad y variedad de recursos didácticos para la enseñanza de temáticas ambientales y nos pareció oportuno ponerlos a disposición de los docentes. Ellos siempre están en la búsqueda de nuevos materiales para innovar sus clases y no siempre tienen el tiempo y saben dónde encontrarlos.

[10] Las tres localidades se encuentran en la provincia de Buenos Aires.

[11] En Argentina, la formación docente se realiza en universidades y también en Institutos Terciarios no universitarios, estos pueden ser públicos o privados.

los contenidos de la página Web y de las propuestas educativas organizadas a partir de ella.

Cada taller se desarrolló en dos encuentros, en el primero se presentó la página Web, su estructura y contenidos y se planteó la actividad elaboración de una propuesta educativa[12] —que los docentes debían resolver parcialmente de manera presencial y completarla para el segundo. Antes de finalizar el primer encuentro, cada grupo presentó lo que había bosquejado y el equipo coordinador realizó los señalamientos y correcciones, nos interesaba que los docentes pudieran avanzar en las tareas domiciliarias con un mayor grado de seguridad. En el segundo encuentro, los profesores compartieron con el grupo total la versión final de lo que habían planificado y al cierre, evaluaron la página y el taller.

El plan de trabajo entregado en el primer encuentro es el que sigue:

1. *Reunirse en grupos de 3 o 4 integrantes.*
2. *Seleccionar un contenido de la página Web del Voluntariado.*
3. *Elaborar una propuesta educativa que contenga:*
    a. *Un punteo de contenidos a enseñar.*
    b. *El año en donde se puede implementar.*
    c. *Los objetivos de aprendizaje.*
    d. *Los recursos didácticos. (extraídos de la página Web del Voluntariado)*
4. *Formular dos o tres actividades, al menos en una de ellas debe incluirse el uso de las netbooks.*

Y las tareas no presenciales para compartir y entregar en el segundo encuentro fueron las siguientes:

1. *Presentar la propuesta en su versión definitiva respetando los puntos arriba indicados.*
2. *Traer la propuesta en un pendrive para socializar con los compañeros.*
3. *En el apartado siguiente realizo una breve caracterización de las propuestas educativas elaboradas por los treinta y un docentes que participaron de los talleres de Luján y Chivilcoy.*
4. *Las netbooks, la página Web y las propuestas educativas de los profesores*

En el apartado siguiente realizo una breve caracterización de las propuestas educativas elaboradas por los treinta y un docentes que participaron de los talleres de Luján y Chivilcoy[13].

[12] La actividad podía resolverse de manera grupal o individual según las posibilidades de los docentes asistentes. Se solicitó la planificación de una propuesta educativa que podía ser tanto una secuencia de enseñanza completa o bien un par de actividades con sus correspondientes consignas, quedaba en manos del grupo definir la opción.

[13] Si bien se realizaron tres talleres y en todos ellos los asistentes elaboraron propuestas educativas, a los fines de esta

3. Las *netbooks*, la página Web y las propuestas educativas de los profesores

Los treinta y un docentes que participaron de los talleres realizaron seis propuestas de manera grupal y una individual. Dos fueron organizadas en torno al caso del Delta del Paraná del contenido Construcción social de ambientes, tres seleccionaron contenidos de Problemáticas ambientales urbanas y rurales puntualmente la expansión de la frontera agropecuaria en el norte argentino, la vulnerabilidad social de las poblaciones cercanas al Riachuelo y la desertificación en el Sahel. Una propuesta seleccionó el caso del impacto del huracán Mitch del contenido Riesgo, vulnerabilidad y desastres, y la última se organizó en torno al conflicto por el agua en la región del Cercano Oriente del contenido Recursos naturales y bienes comunes. Todas las planificaciones guardaron relación con el Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires tanto en la temática elegida como en su recorte espacio-temporal.

En la construcción didáctica del contenido-caso seleccionado, los docentes intentaron plantear relaciones de escalas territoriales, articulando el análisis de los hechos y situaciones locales y regionales con procesos de orden nacional, poniendo foco en las acciones del Estado en sus diversos niveles.

Teniendo en cuenta el modo en que los docentes organizaron su propuesta de enseñanza y los recursos seleccionados, se distinguen dos grupos: por un lado, quienes la planificaron apoyándose exclusivamente en los estudios de caso de la página Web y por el otro, aquellos que seleccionaron diversos y variados materiales educativos incluidos en diferentes pestañas —Bolsa de materiales, Catálogo interminable y Otras propuestas de enseñanza— y organizaron su propio caso. Sólo uno de los trabajos centrado en la expansión de la frontera agropecuaria en el norte argentino, fue elaborado copiando la misma secuencia y las mismas consignas que el caso del bosque chaqueño y la explotación de las yungas. Es decir, la secuencia ofrecida en la página Web fue el modelo para planificar un caso similar sin mediar adecuaciones.

En cuanto a la selección de los recursos didácticos, fue interesante observar que para algunas actividades los profesores seleccionaron y agruparon materiales escritos —textos, artículos periodísticos, síntesis temáticas— y audiovisuales —fotografías, videos—, sin embargo, cuando para alguna actividad optaron por un recurso cartográfico —mapas, imágenes satelitales— éste nunca fue acompañado por otro material, parecería que la cartografía por si sola ofrece una potencialidad educativa que los docentes consideran suficiente para resolver las consignas formuladas.

En cuanto al uso de las netbooks, las actividades planteadas giran en torno a la resolución de cuestionarios a partir de la observación de imágenes de diverso tipo y videos, de la lectura de textos, artículos periodísticos y material cartográfico, la escritura de epígrafes y la producción de textos en el programa Word. En un solo trabajo, se pide a los estudiantes que elaboren un power point o un blog temático. En cuanto a las consignas formuladas, en general apuntan a la identificación de los principales rasgos de

comunicación sólo seleccioné los trabajos de los docentes de Luján y Chivilcoy porque en Pilar la totalidad de las producciones fueron realizadas por estudiantes de los Profesorados de Geografía, de Nivel Primario y de Nivel Inicial.

la problemática en estudio y el reconocimiento de los actores sociales que participan en ella. En muy pocos casos en que los profesores seleccionaron diversas fuentes de información y pudieron articularlas, propusieron consignas que promueven procesos intelectuales de mayor complejidad, por ejemplo, el establecimiento de relaciones, comparaciones e interrelaciones de escalas de análisis, la elaboración de argumentaciones, la construcción de cuadros comparativos, la identificación de puntos de vistas contrapuestos, entre otros. Por otra parte, observamos que en escasos trabajos se pide a los estudiantes que realicen nuevas producciones y nuevas búsquedas, en general las actividades suelen resolverse con los materiales que seleccionó previamente el profesor.

Algunas consideraciones provisorias

Las características de las propuestas educativas elaboradas por los profesores de Geografía que asistieron a los talleres ponen de manifiesto diversas cuestiones, algunas vinculadas con las tradiciones de la Geografía escolar en mi país, otras con las principales problemáticas que ofrece la formación docente de grado y continua, con las condiciones materiales de los puestos de trabajo y las particularidades de los estudiantes de hoy, y también, con el desafío de incluir una herramienta que se está empezando a conocer y manejar. Por el momento y a los fines de esta comunicación me interesa sistematizar algunas ideas vinculadas con la página Web, sus características y contenidos, con el desarrollo del taller y con las propuestas de enseñanza elaboradas:

- Para todos los docentes contar con las netbooks y con una página Web ya armada y pensada para la enseñanza de la Geografía, aporta la cantidad y variedad de materiales educativos que tanto demandan.
- Posibilita su actualización en los contenidos que están presentes en los Diseños Curriculares.
- La estructura de la página Web, su accesibilidad y navegabilidad fueron muy valorados por los docentes, lo que nos permite validar los criterios puestos en juego en su elaboración.
- A pesar de contar con renovados recursos didácticos, aún perviven prácticas tradicionales, actividades y consignas que apelan sólo al reconocimiento de ideas centrales, a la lectura comprensiva y a la repetición.
- Los dos encuentros del taller resultaron escasos para acompañar a los profesores en la planificación e implementación de las nuevas propuestas de enseñanza. Valoraron los momentos de intercambio, los señalamientos y correcciones por parte de la coordinación pero consideraron que era necesario incluir al menos un encuentro más para afianzar los cambios que empezaban a diseñar.
- La llegada de las netbooks reforzó en los profesores viejas inseguridades, su desactualización disciplinar y didáctica y actualizó otras nuevas: el manejo de

la herramienta, la conducción y control de la clase, el no poder cumplir con los Diseños y particularmente, la falta de tiempo para madurar sus propios aprendizajes.

En síntesis, la mayoría de los profesores asistentes a los talleres señaló que la inclusión de nuevos materiales y las netbooks implica el desafío de pensar nuevas formas de enseñar que se suman a los esfuerzos por implementar los renovados Diseños Curriculares. Contar con las netbooks y con inacabables fuentes de información les ahorra un tiempo importante dedicado a su selección, sin embargo, no están seguros de poder renovar las formas de enseñar Geografía. Observo que la inclusión en las clases de nuevos recursos didácticos y de herramientas multimediales no garantiza la renovación y el mejoramiento de la enseñanza ni de los aprendizajes. Los procesos de cambio e innovación que desde hace algún tiempo transitan los profesores son complejos y los atraviesa en su identidad profesional (Fernández Cruz, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009) por lo tanto, considero importante que se organicen instancias de acompañamiento centradas en sus propias prácticas, posibilitando la reflexión sobre los propósitos de la enseñanza y las finalidades de la Geografía en los contextos actuales, el sentido político y social de la nueva herramienta y por sobre todas las cosas, no pueden ser acciones aisladas sino sostenidas en el tiempo que permitan afianzar los cambios iniciados.

Referencias bibliográficas

Caride, J.A. y P.A. Meira (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel Educación.

Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente.* Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Marcelo, C. y D. Vaillant (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: NARCEA.

Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Zenobi, V. (2009). *Educación Ambiental. De la conservación a la formación para la ciudadanía. Aportes para el desarrollo curricular.* CABA: Ministerio de Educación.

Zenobi, V. (2013). El lugar de los materiales curriculares en la renovación de las prácticas de enseñanza de la geografía(En línea) *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 12, 13-26. Accesible en: http://www.raco.cat/index.php/EnseñanzaCS

ELS CAMPS D'APRENENTATGE. UNA PROPUESTA EDUCATIVA VINCULADA A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CATALUNYA. HISTORIA Y FUTURO.

Antoni Bardavio Novi

Sònia Mañé Orozco

Camp d'Aprenentatge de la Noguera

Associació de professionals de Camps d'Aprenentatge

Introducción

La formación de los niños y niñas y jóvenes en las etapas educativas obligatorias tienen como uno de sus elementos esenciales el desarrollo de las capacidades para observar y explorar la realidad. Por descontado, como fundamento debe haber un interés, un problema a resolver. La cuestión es cómo guiar en la resolución de éste.

El actual currículum de la LOE determina, en el apartado de competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo, dos tipos de éstas que tienen mucho que ver con los proyectos educativos de los *Camps d'Aprenentatge* en relación a sus características físicas y los objetivos de aprendizaje que desarrollan; las competencias en el conocimiento y la interacción con el mundo físico i la competencia social y ciudadana. Comprender la sociedad y el mundo que habitan y desarrollar capacidades vinculadas a la cooperación, la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía democrática configuran el marco de finalidades que orientan las actividades didácticas que configuran los proyectos educativos de estos Servicios Educativos (Bardavio A. y González Marcén P., 2008).

¿Qué es un *Camp d'Aprenentatge*?

Según queda redactado en la página web de XTEC (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya http://www.xtec.cat/web/serveis/serveis/cda), página de referencia para el profesorado de centros educativos catalanes, "Los *camps d'aprenentatge* (CdA) son servicios educativos del *Departament d'Ensenyament* que ofrecen al profesorado y a los centros docentes la posibilidad de desarrollar proyectos de trabajo para el estudio y la experimentación en un medio singular de Catalunya".

Queda constancia de la existencia de los *Camps d'Aprenentatge* en la *Llei d'Educació de Catalunya* 12/2009 de 10 de julio, en su artículo 86 y 4, donde se indica que "Els Camps d'Aprenentatge ofereixen serveis didàctics de suport a la docència".

Actualmente hay quince *Camps d'Aprenentatge* repartidos por diferentes comarcas catalanas: Alt Berguedà (Berguedà), Bages (Bages), Barcelona (Barcelonès), Can Santoi (Baix Llobregat, Delte de l'Ebre (Montsià), Empúries (Alt Empordà), Garrotxa (Garrotxa), Granja escola de Juneda (Garrigues), Monestirs del Cister (Conca de Barberà), Noguera (Noguera), Pau Casals (Baix Penedès), Ripollès (Ripollès), Ciutat de Tarragona (Tarragonès), Vall de Boí (Alta Ribagorça) i Valls d'Aneu (Pallars Sobirà). Así mismo existen los denominados *Entorns d'Aprenentatge* (Entornos de aprendizaje), que son tres; el EdA Sebes i meandre de Flix (Ribera d'Ebre), el EdA de Tuixent (Alt Urgell) i el EdA de Tremp (Pallars Jussà).

La estancia de dos a cinco días en un CdA facilita el descubrimiento del medio natural, social y histórico de la comarca donde se encuentra situado y hace especial incidencia en los contenidos de educación ambiental y de la interpretación del patrimonio, a la vez que establece un marco nuevo para la convivencia y la relación entre profesorado y alumnado.

Los CdA también ofrecen a los centros educativos la posibilidad de desarrollar proyectos específicos de un día de duración en salidas de un día cosa que facilita la participación de centros docentes cercanos a los CdA.

Los CdA están orientados principalmente al alumnado de Educación Infantil (segundo ciclo), Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de los centros educativos de Catalunya.

Antecedentes[1]

Las primeras colonias escolares de vacaciones de Barcelona se realizaron en el año 1906. Las impulsó Hermenegildo Giner de los Ríos, por motivos higiénicos. El objetivo de las colonias era enviar a niños y niñas pobres y mal alimentados, que vivían en pisos minúsculos en los que no entraba el sol, con el aire viciado, a la montaña para mejorar su salud. El Albergue Jaume I (denominado entonces Villa Engràcia), actual sede del *Camp d'Aprenentatge dels Monestirs del Cister*, alojó también colonias escolares

[1] Los datos recogidos en este apartado provienen del libro de Raimon Portell y Salomó Marquès, Els Mestres de la república. Ara llibres. Badalona, 2006, así como del documento de trabajo "Els Camps d'Aprenentatge. Un nou impuls", elaborado por la Associació de professionals de Camps d'Aprenentatge el febrero de 2006.

el año 1907.

El año 1922 se puso en funcionamiento la colonia de Vilamar a Calafell. *El concepto de "colonias" iba en este momento más allá de ser un sanatorio o una institución terapéutica, para convertirse en una continuación de la escuela, de una escuela activa, dinámica y profundamente formativa.* En el año 1930 se incorporó la de Turissa a Tossa, que se dedicó a estudiar el medio, la vida rural y las prácticas marineras. *Los niños de la colonia descubrían los secretos del entorno.*

Además de Barcelona, otras poblaciones como Girona organizaba colonias escolares en poblaciones como Cadaqués, la Escala y Sant Antoni de Calonge. Manresa —que envió alumnado a Pineda y Berga—, Balaguer, Valls, Figueres, Tortosa, Terrassa, Igualada, Reus, Falset, Vic, Badalona, Vilafranca del Penedès, Tàrrega i Sant Boi de Llobregat fueron algunas otras poblaciones que también organizaron colonias bajo el auspicio del Estado español o la Generalitat de Catalunya.

Todas estas experiencias tendrían como guía principios pedagógicos como las propuestas de métodos globalizados de Ovide Decroly (1871-1932), y su propuesta de trabajo por centros de interés, que basaban la actividad educativa de los alumnos en la observación, la investigación y la capacidad individual para expresar los conocimientos adquiridos. Una de las primeras grandes propuestas a favor de la desaparición de la fragmentación del conocimiento en disciplinas. En ese momento encontramos también a John Dewey (1859-1952), considerado el ideólogo de los proyectos de investigación escolar, que insistía en la importancia de la acción y de la experimentación como motores de aprendizaje, considerando la reflexión como uno de sus componentes indispensables. La práctica educativa de Celestin Freinet (1896-1966) representa otra aportación relevante en ese momento de desarrollo pedagógico que conecta con los principios educativos implícitos en el trabajo de investigación escolar. El convencimiento que niños y niñas aprenden porque son capaces de actuar directamente en los medios en que participan. La actividad de enseñanza-aprendizaje se estimula, según Freinet, cuando se potencia la acción, la capacidad de investigación y las relaciones de cooperación escolar.

La guerra, y la posterior victoria franquista, acabarían con todas estas experiencias devolviendo la enseñanza al sistema transmisivo de la escuela tradicional.

No sería hasta la segunda mitad de la década de los 60 que en Catalunya aparecen una serie de experiencias, vinculadas fundamentalmente a la educación en entornos naturales, que recuperarían los principios de l'*Escola Nova* de la República en lo referente a la necesidad de proponer actividades de experimentación al alumnado para conseguir resultados de investigaciones propuestas bajo el principio de la metodología denominada de descubrimiento guiado.

Se entiende por aprendizaje por descubrimiento, también llamado heurístico, el que promueve que el alumno adquiera los conocimientos por sí mismo, de tal manera que el contenido que aprenda no se presente en su forma final, sino que tenga que ser

descubierto por sí mismo. El término se refiere al tipo de estrategia o metodología de enseñanza que siga y se opone al de aprendizaje por recepción.

Es un concepto propio de la psicología cognitiva. El psicólogo y pedagogo Jerome Bruner (1915) desarrolló una teoría de aprendizaje de índole constructivista, conocida con el nombre de aprendizaje por descubrimiento. Consideraba que los estudiantes tenían que aprender por medio del descubrimiento guiado que tenía lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. Así, desde el punto de vista del aprendizaje por descubrimiento, en lugar de explicar el problema, de dar el contenido acabado, el profesor tenía que proporcionar el material adecuado y estimular al alumnado para que mediante la observación, la comparación, el análisis de parecidos y diferencias, llegaran a descubrir cómo funciona alguna cosa, de una manera activa.

Para Bruner este tipo de aprendizaje perseguía:

1. Superar las limitaciones del aprendizaje mecanicista.
2. Estimular al alumnado para que formule suposiciones intuitivas que posteriormente intentaran confirmar sistemáticamente.
3. Potenciar les estrategias metacognitivas y aprendiera a aprender. Partiendo de la idea que el proceso educativo es al menos tan importante como su producto, ya que el desarrollo de la comprensión conceptual y las destrezas y estrategias cognitivas son el objetivo de la educación, más que la adquisición de información.
4. Estimular la autoestima y la seguridad.

Estas maestras y maestros fueron los creadores de diversas granjas-escuela y otros espacios educativos de entorno que, siguiendo los principios de los Movimientos de Renovación Pedagógica del momento, tendrían su momento de máxima eclosión en la década de los 70.

Fue una Orden de la reciente Generalitat reestablecida después de la transición política a inicios del post-franquismo, fruto del traspaso de competencias educativas al gobierno autonómico catalán (Orden del 31 de agosto de 1982), que se crearon, en el marco del Programa de Ayuda a la Renovación Pedagógica, los *Camps d'Aprenentatge*. El objetivo era *contribuir a extender y potenciar prácticas didácticas innovadoras en el campo del estudio del medio*. Los primeros *Camps* surgieron aprovechando las iniciativas de grupos de maestros vinculados a los movimientos de renovación pedagógica, como proyectos innovadores en el marco de la Dirección General de Innovación Educativa del *Departament d'Ensenyament* de ese momento.

En noviembre del 1983, se establecerían las funciones a desarrollar y durante los años posteriores de la década de los 80 fue ampliándose el mapa a partir de iniciativas diversas hasta configurar un conjunto de diez *Camps* con *contenidos y dinámicas bastante heterogéneas* nacidos muchos de ellos de experiencias pedagógicas antes comentadas y fuertemente vinculados todos ellos a los planteamientos de la Renovación Pedagó-

gica nacida en los últimos momentos del franquismo y los inicios de la denominada Transición democrática. Los CdA se convertirían en un "hecho diferencial" sustancial de la educación catalana en relación al resto de comunidades autónomas del Estado.

El año 1994 se hizo una revisión de la legislación referida a los Servicios Educativos y se elaboró el Decreto 155/1994 de regulación de este servicio.

La realidad actual

Quizá podamos hablar de actualidad si nos remontamos al año 2004, cuando se crea la *Associació de professionals dels CdA (APCA),* hecho que marcará la percepción que se tiene actualmente de estos servicios educativos, sobre todo a partir de la publicación el año 2006 por parte de este colectivo, del documento "*Els Camps d'Aprenentatge. Un nou impuls*".

Este documento se estructuraba en torno a tres ejes de reflexión:

- Principios, funciones y caracteres de identidad.
- Recursos personales y materiales.
- Organización y funcionamiento.

Los elementos clave de identidad y los principios pedagógicos que modelaban este servicio educativo y que identificaban sus profesionales son:

- Los *Camps* tienen que ser centros educativos de investigación y innovación en el estudio del medio, la educación ambiental y la interpretación del patrimonio.
- Los *Camps* tienen que configurar una red de centros que compartan las grandes líneas de actuación (desde el respeto a la preservación de la diversidad metodológica), coordinados para optimizar los recursos promoviendo programas educativos de calidad.
- Los *Camps* tienen que ofrecer al mundo educativo herramientas de reflexión e innovación educativa relacionadas con el estudio del medio.
- Los *CdA* tienen que estar integrados en su territorio, manifestándose esta integración en proyectos compartidos con los centros del entorno, en la participación en programas de dinamización y en los planes de formación de zona, participando en programas educativos de otras entidades o instituciones.
- Los *Camps d'Aprenentatge* tienen que establecer un compromiso ético hacia la sostenibilidad.
- Los *CdA* tienen que convertirse en elementos clave en la aproximación del patrimonio histórico a los curriculums escolares como recurso didáctico de importancia en la educación en valores y en la formación para una ciudada-

nía comprometida.

- Dada la experiencia y el tipo de trabajo que realizan sus profesionales, los *Camps* tienen que ser centros de formación tanto inicial, como permanente. A la vez han de tener posibilidades de ser formados y autoformarse de forma permanente.
- Los *Camps d'Aprenentatge* se constituyen como equipos de trabajo multidisciplinar con los perfiles profesionales adaptados a los proyectos educativos.

La perspectiva de futuro

Como consecuencia de esta definición, las funciones que se identifican como propias de los *Camps d'Aprenentatge* son:

- Llevar a término proyectos y propuestas educativas con profesores y grupos de alumnos a lo largo de todo un curso escolar, ofreciendo al mundo de la educación herramientas de reflexión y innovación educativa para el descubrimiento, el estudio y el aprendizaje del entorno social, cultural, natural y histórico de Catalunya. Estos proyectos compartidos con centros educativos, alejados de contactos meramente esporádicos y puntuales, han de tener la voluntad de contribuir a la educación integral del alumnado.
- Elaborar Recursos educativos, materiales didácticos y de fondos documentales especializados.
- Participar en la formación inicial y permanente del profesorado.
- Actuar como centros de investigación y asesoramiento.
- Incidir en la dinámica educativa y social del territorio donde se encuentra el *Camp*.
- Adquirir un compromiso con la sostenibilidad y la divulgación y protección del patrimonio.

Como conclusión

Dada la diversidad de ámbitos de trabajo desde donde se desarrollan las propuestas didácticas, vinculados tanto a entornos naturales como históricos, los CdA tienen que compartir de forma coordinada las grandes líneas de actuación con el objetivo de promover programas educativos de calidad de forma común, ofreciendo al mundo de la educación herramientas de reflexión e innovación educativa relacionadas con el estudio del medio.

Aspectos clave para alcanzar estos objetivos son: la necesidad de estar integrados en el territorio donde se encuentran ubicados —tanto desarrollando proyectos de trabajo compartido con los centros educativos, como estando abiertos a la colaboración con instituciones y entidades del entorno y participando en programas de dinamiza-

ción y en los planes de formación de zona—, establecer compromisos éticos hacia la sostenibilidad, convertirse en centros de formación tanto inicial como continua, constituirse como equipos de trabajo multidisciplinar con los perfiles docentes adaptados a los proyectos educativos.

Esta reflexión, desarrollada por una comisión delegada de la Asociación de profesionales de *Camps d'Aprenentatge* y presentada a la Dirección General responsable de de estos Servicios Educativos dentro del *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Catalunya en el documento "*Els Camps d'Aprenentatge*, UN NOU IMPULS"(2006), marcó unas líneas estratégicas que pasaban por: la redefinición y adecuación del proyecto educativo de los CdA; el replanteamiento del marco y la dimensión institucional de los CdA garantizando la concepción de la red de Campos como red educativa de país; la apertura de éstos a los entornos profesionales y a la comunidad científica y educativa; y potenciando la concepción de los CdA como centros de experiencias educativas, pero también como centros dinamizadores, innovadores y con capacidad formativa.

En el futuro se plantean nuevos retos a los *Camps d'Aprenentatge*, entre ellos la redefinición de enfoques didácticos que permitan una adaptación dinámica a propuestas innovadoras en el marco de las tendencias punta en didáctica de las ciencias sociales y de las ciencias naturales. Una de ellas sería la capacidad para superar análisis disciplinarios promoviendo propuestas didácticas que tiendan a enfoques compartidos entre la mirada social y la mirada natural del medio, tendentes a desarrollar acciones educativas que comporten abordar problemas relevantes del medio que necesiten resoluciones con implicaciones sociales que tengan impacto en el entorno (Canals R. y González N.,2012).

La existencia de los *Camps d'Aprenentatge* asegurarán así, un marco ideal para el desarrollo de propuestas didácticas que enmarcadas en el ámbito de la innovación educativa, aseguren un espacio de trabajo y reflexión didáctica esencial para el desarrollo de la educación formal en nuestro país. Una nueva concepción de los CdA en los cuales la atención directa al profesorado y a los grupos de alumnos/as pase a tener una consideración experimental en función de los proyectos compartidos por el *Camp d'Aprenentatge* y los centros escolares, impulsando las funciones relacionadas con la formación del profesorado y la elaboración de recursos pedagógicos.

Referencias bibliográfica

Bardavio A. y González Marcén P.(2008). La arqueología y la prehistoria como eje en un proyecto integrado de comprensión del territorio. El ejemplo del Campo de Aprendizaje de la Noguera en Avila R.M., Cruz A., Díez M.C.(Eds). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didàctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio.* Universidad de Jaén / AUPDCS / UNIA. (pp.473-483).

Canals R. y González N. (2012). L'estudi del medi a l'Educació Primària: una proposta per afavorir la mirada interdisciplinària. *Perspectiva Escolar*, 366,7-12.

LAS SALIDAS DE CAMPO: UNA ESTRATEGIA DINAMIZADORA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE COMPRENSIVO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Julián David Castro Castillo
José Mauricio Orrego Villegas
Rocío del Pilar Posada López
Universidad de Caldas (Colombia)

Introducción

A continuación se presenta el trabajo de investigación en el cual se aborda el análisis del territorio a partir del uso de mapas. Inicialmente se analiza una serie de conceptos tales como: las ciencias sociales, la didáctica de las ciencias sociales, con lo que se procura hacer un breve recorrido histórico por lo que ha sido la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y se hace énfasis en la geografía, utilizando la cartografía como una importante herramienta en las salidas de campo y dando importancia a ramas de las ciencias sociales para poder analizar el territorio.

Se presenta el aporte de las ciencias sociales para la comprensión de un territorio para brindar a los estudiantes desde el grado sexto hasta undécimo elementos conceptuales que permitan desarrollar en ellos la capacidad para reconocer y comprender cualquier tipo de mapa, sepan interpretarlo y puedan realizar un completo análisis partiendo de la información que se contenga dentro de éste y finalmente que los estudiantes puedan construir un mapa a partir de información que ellos mismos recolectarán dentro de su entorno (vereda "Altobonito"); durante el recorrido que se

hará en la salida de campo, los estudiantes identifican diferentes factores de las características fisiográficas de su territorio, e irán construyendo con apoyo del docente sus propios conceptos acerca de los elementos que puedan observarse.

La encuesta será la herramienta que se utilizará al momento de recolectar la información con ayuda de los miembros de la comunidad, en donde se contemplan diferentes factores encaminados a conocer las características del grupo social, identificar procesos históricos de la conformación del territorio, su economía, ideologías, entre otros factores.

La parte final del trabajo comprende otro recorrido por la vereda para elaborar en un primer momento la actualización del mapa fisiográfico; segundo el levantamiento cartográfico de uso del suelo y problemática; tercero hacer cartografía social (estado actual- estado deseado, prospectiva), con el fin de construir a partir del estudio de su entorno una identidad territorial, reconozca las problemáticas de su vereda, (de tipo social, ambiental, etc.), tenga un panorama más claro de los puntos más vulnerables y tenga la capacidad de proponer soluciones, con ideas claras y bien estructuradas.

Para la construcción de la propuesta investigativa, se iniciará ubicando unas bases teóricas que sustenten los conceptos principales que se tratarán dentro de este, con el fin de tener una mayor claridad de los temas durante el desarrollo.

La didáctica de las ciencias sociales

La enseñanza de las ciencias sociales es la principal preocupación de la Didáctica de las ciencias sociales, por ello su interés en razonar, teorizar y reflexionar de manera crítica sobre su enseñanza, para tratar de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa. Lo importante en la formación de un profesor es que aprenda a hacerse responsable de esa reconstrucción del saber. Para enseñar es necesario saber, pero también saber cómo se sabe y porqué se sabe. También es importante ponerse en el lugar de los alumnos. De allí la necesidad de cambiar la actitud del docente, de su modo de enseñanza y de los recursos que utiliza para generar aprendizajes en los estudiantes.

Pagès (2002: 255) define en sus estudios que: “es desde las didácticas específicas donde se retoma la importancia de la orientación científica de todo proceso de enseñanza-aprendizaje”; exige además un profesor con formación especializada, que dinamice el proceso no sólo desde la transmisión de capacidades prácticas, sino que posibilite la comunicación y orientación de los conocimientos propios de las ciencias sociales, al igual que las formas de pensar y métodos propios para abordar el conocimiento social.

En síntesis, la didáctica, dentro del enfoque de teoría de formación insiste en la necesidad de seleccionar, a partir de un gran número de contenidos específicos especializados, aquellos que puedan ser asimilados por los niños de acuerdo con su desarrollo de pensamiento, emociones, habilidades psicomotoras y sociales, al igual que su con-

cepción de mundo; por lo tanto, la asimilación, transformación y creación de nuevos conocimientos posibilitan al estudiante la comprensión de la realidad social. en dos dimensiones: como individuos y desde lo colectivo expresado en las organizaciones como entes que transforman el tiempo, construyen legados y dejan huellas, y desde esta comprensión se puedan comparar las características de las organizaciones humanas y sus transformaciones.

La geografía

Durante los siglos XVII-XIX la geografía era entendida como la descripción de la tierra, denominada geografía descriptiva, consistiendo en describir los fenómenos naturales y la estructura de la tierra, pero este concepto cambia durante los siglos XX-XXI, donde le da otro enfoque al significado, ya era más analítica e interpretativa, buscaba analizar los fenómenos y su estructura, y tuvo un punto importante en su análisis que fue mirar el hombre y su comportamiento en espacio, desde allí aparecen varias ramas de la geografía tales como: la geografía humana que consiste en analizar el hombre y su comportamiento en el espacio; la geografía política que revisa los procesos de poder en los territorios; la geografía económica que estudia la relación del hombre con los medios naturales y las formas de sostenimiento; la cartografía estudia el manejo de mapas.

La geografía es un campo de conocimiento que estudia las relaciones que tiene el hombre con los diversos espacios geográficos en un tiempo determinado; la enseñanza de la geografía en las instituciones es de suma importancia ya que a través de ella se pueden reconocer las dinámicas y variaciones espaciales a partir de la relación hombre —medio natural, ya que la geografía tiene como propósito formar, conocer y analizar el territorio no solo desde lo físico— descriptivo sino con los fenómenos que ocurren en él. Por ejemplo la relación población- medio ambiente- la economía y la seguridad alimentaria entre otros.

La cartografía

> ...es la rama del grafismo que se ocupa de los métodos e instrumentos utilizados para exponer y expresar ideas, formas y relaciones en un espacio bi o tridimensional. La cartografía parte del principio de que los seres vivos, los fenómenos físicos y sus interrelaciones ocurren en un contexto temporal y espacial y que por lo tanto es posible mapearlos (Fallas 2003: 4).

La cartografía también es referenciada como una rama de la geografía ya que allí se expone la relación de hombre-espacio representado en un mapa. La base fundamental de la cartografía es el mapa, el cual se define como: "es la representación gráfica a una escala reducida de una porción de la superficie terrestre que muestra sólo algunos rasgos o atributos de la realidad" (Fallas, 2003: 4), ya sea económicos, políticos, sociales, culturales, y físicos. En la actualidad los mapas son utilizados para los aspectos físicos y político administrativos, así como para las investigaciones respecto a lo que se quiere demostrar representado en un mapa; de allí la importancia de la cartografía,

porque sirve para interpretar y representar los aspectos y fenómenos naturales, ubicar y analizar los aspectos físicos, políticos, económicos y sociales.

Didáctica de la geografía

Incluida dentro de la didáctica de las ciencias sociales, la didáctica de la geografía ha venido desarrollando nuevas perspectivas en los últimos años, partiendo del problema que se ha venido resaltando en los diferentes estudios donde la enseñanza de la geografía sigue siendo descriptiva, determinista y se ocupa de brindar datos a los estudiantes, muchos de los cuales se olvidan casi de forma inmediata, por ser información captada a corto plazo.

La enseñanza de la geografía presenta en las últimas décadas una renovación conceptual y metodológica, lo que contribuye a superar el papel marginal que tenía en el conjunto de las ciencias sociales, y en la misma escuela cuando quedaba limitada a describir un lugar y a registrar pasivamente los fenómenos. Hoy en día la geografía se configura, sobre todo, como una ciencia que estudia y desarrolla el complejo sistema de la dinámica de las relaciones espaciales, su peculiaridad, la tendencia evolutiva y los problemas que ésta genera; también examina la organización espacial de los territorios y la relación entre la naturaleza y la sociedad, en la búsqueda de alternativas para mejorar la calidad de vida de la población.

La salida de campo como estrategia dinamizadora en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las ciencias sociales.

Las salidas de campo se definen en el trabajo como una estrategia didáctica desde la cual se promueve la comprensión del entorno, al respecto Pulgarín (1998:2) expresa: “es la manera vivencial de asimilar, comprender e interpretar el paisaje geográfico. Es una forma didáctica de construir conocimiento sobre un fenómeno o evento geográfico. Muchos lugares pueden ser motivo de trabajo el campo: los ríos, los bosques, las montañas, las industrias, los centros urbanos, etc”. En la planeación de la salida de campo se incluyen aspectos biológicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, económicos y políticos de la región o lugar que se va a visitar, puesto que la Geografía no es solo la descripción de los fenómenos físicos de un lugar. Esta planeación incluye diversas experiencias de aprendizaje, de acuerdo con los objetivos propuestos para dicha salida, experiencias que se planean para antes, durante y después de realizada la salida.

Enseñanza y aprendizaje comprensivo

En la actualidad la educación ha avanzado en temas investigativos sobre enseñanza y aprendizaje, buscando estrategias para mejorar la calidad de la educación. Por lo tanto se debe buscar que la enseñanza y aprendizaje sean comprensivos; es decir, que el docente se preocupe por la formación del estudiante utilizando herramientas pedagógicas, logrando así un aprendizaje comprensivo que lleve al estudiante a pen-

samiento crítico y reflexivo, dejando atrás una enseñanza y aprendizaje mecánico, en recepción de conocimiento que no lleva a nada; por lo cual hay que buscar el aprendizaje significativo donde la función del docente es que enseñe al estudiante a aprender a aprender con la finalidad de que sea el estudiante el que descubre el conocimiento y también descubre las herramientas para lograrlo.

Planeación y aplicación de la estrategia didáctica

Para este proceso desarrollamos una unidad didáctica en la cual abordamos el tema de la geografía desde lo más básico, el abordaje de algunos conceptos y lo que ya mencionamos el acercamiento de los estudiantes a uno de los lenguajes de esta disciplina y de la cartografía. Luego se aborda el tema de las coordenadas geográficas con las cuales podemos ubicar los puntos exactos, (anexo 1 y 2).

La recolección de la información

Por medio de las salidas de campo, se asignó a cada uno de los grados un sector del territorio de la vereda, para recolectar la información de tipo físico, social, económico y otras particularidades por medio de su capacidad de observación, utilizando como medio un tipo de "diario de campo", luego se propone hacer un levantamiento cartográfico del uso del suelo de la vereda y problemáticas sociales y ambientales que se puedan hallar, finalmente se trabaja la cartografía social (estado actual- estado deseado, prospectiva), con el fin de realizar un aporte significativo de parte del estudiante para la vereda que le ayude a solucionar o mitigar algunas de estas problemáticas.

Lo que interesaba en el estudio era reconocer los significados, motivaciones y expectativas de los estudiantes frente a la enseñanza de las ciencias sociales, desde la perspectiva de lo vivido a través de las salidas de campo, con la intención de describir los contextos y las circunstancias en las que tienen lugar, a partir de ellos interpretar y comprender los fenómenos espaciales, sociales y culturales que presenta dicho territorio.

El trabajo realizado con y para la comunidad de la vereda "Altobonito", tiene un balance muy positivo cuando miramos la enseñanza de las ciencias sociales desde otra perspectiva, desde el entorno de la persona, del reconocimiento de sus conflictos y sus puntos fuertes; esta propuesta trajo cambios relevantes para muchos estudiantes que se ven retraídos dentro del salón de clase, pero que en estos espacios aportan importantes elementos y son demasiado activos con las propuestas que se plantearon en clase.

Hay que dejar atrás la enseñanza tradicional de la geografía ya que los estudiantes dan de sí, a medida que se les exige, si limitamos al estudiante a repetirle a diario los mismos contenidos, en un espacio cerrado, no podemos esperar la formación de una mente crítica y que genere cambios positivos para la sociedad.

Referencias bibliográficas

Ávila, R. M.; Alcázar, C. y Diez, M. C. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio*. Editorial Jaén.

Fallas, J. (2003). *Sistema integrado de información geográfica conceptos básicos de cartografía.* Costa Rica: Universidad Nacional. Heredia

Mendieta Ocampo, J. A. (1997). *Fundamentos y técnicas de la geografía, nivel 1.* Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

Mendieta Ocampo, J. A. y Valencia Céspedes, R. E. (2005). *Cartografía básica aplicada.* Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo,* 30, 255-269.

Pulgarín, R. (1998). "La excursión Escolar como estrategia didáctica en la Enseñanza de la Geografía" en: *Gaceta Didáctica Número 2.* Universidad de Antioquia.1998

LA SALIDA DIDÁCTICA COMO ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CRISTINA LÓPEZ MORENO

Maestra en CEIP Severo Ochoa

EULALIA SÁNCHEZ BALLESTER

Universidad Internacional de la Rioja

Introducción

La salida didáctica en la etapa de Educación Primaria es un importante recurso didáctico y social que no sólo aparece avalado por las teorías educativas, sino que la legislación vigente respalda como medio de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales para esta etapa. En ella tanto los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, deben estar plenamente relacionados con el fin de desarrollar un aprendizaje competencial. Aprender en el aula es solo una parte de la apropiación del conocimiento, por tanto la relación y el contacto con el medio facilitará experiencias verdaderamente significativas. Nada puede sustituir el valor de la vivencia, cuya planificación está precedida y seguida por actividades relacionadas. Las salidas didácticas permiten elaborar y construir conocimientos partiendo de las citadas experiencias y de esta manera, desarrollar la riqueza cultural y aprendizaje en distintos contextos y ámbitos. No hay que olvidar que la finalidad de esta etapa educativa es proporcionar a todos los niños una educación que posibilite la adquisición de elementos básicos culturales es decir, aprendizajes relativos a la expresión oral, lectura, escritura, cálculo

y una progresiva autonomía de acción en su medio como capacidad fundamental. Todo esto sin olvidar el uso educativo de las Tecnologías de la Comunicación y la Información, los Medios Audiovisuales y la trasmisión de unos valores fundamentales. Así se lleva a cabo una salida didáctica con alumnos de 5º Nivel de Educación Primaria al museo Arqueológico de Murcia para el estudio de la Prehistoria. En ella se realizarán actividades de carácter innovador y motivador, como lo son la utilización de la PDI y otros recursos interactivos. También destacar como parte original de este trabajo la incorporación de la tarea como recurso, como actividad final para el desarrollo de las competencias básicas y como elemento evaluador de los contenidos adquiridos en las actividades realizadas: antes, durante y después de la salida didáctica.

Marco teórico

Las Ciencias Sociales son muy importantes, gracias a estas se pueden ver y entender todos los cambios que han sucedido en la sociedad a través de los años. Con su enseñanza, se quiere lograr que los alumnos puedan llegar a construir un conocimiento más amplio acerca de la realidad social en la que viven. Según Finocchio: "Las Ciencias Sociales procuran explicar cómo los sujetos producen, reproducen y transforman la realidad social, cómo la realidad social es a su vez producto y productora de sujetos" (Finocchio, 1993, p.106). En este trabajo concretamente, se focaliza en la historia como disciplina que permite establecer distintos tipos de relaciones para explicar, interpretar y comprender los hechos de la etapa prehistórica. El desafío al que se enfrentan los docentes en la didáctica de las Ciencias Sociales, es el de ofrecer actividades motivadoras e innovadoras que ayuden al alumno a comprender estos contenidos. Según Araque (2010), la didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria se desarrolla en base a un modelo constructivista en el que cobran especial relevancia los conocimientos previos del alumnado. Este se decanta por conceder prioridad a la experimentación y observación de los alumnos, alejándose de un sistema pasivo basado en la exclusiva utilización del libro de texto. Con estas ideas se pretende convertir al niño en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el profesor dejara de ser el punto de referencia fundamental para convertirse en un dinamizador de la vida en el aula, al servicio de las necesidades e intereses de los alumnos. Hume (1993), afirmó que todo conocimiento deriva en última instancia de la experiencia sensible, siendo ésta la única fuente de conocimiento ya que sin ella no se lograría saber alguno. Teniendo en cuenta sus fundamentos, es de vital importancia reducir el principio racional apoyando las leyes educativas en las que la experiencia es aprobada por la certeza. Además, Kant (1998), va más allá al realizar un estudio de la razón creando un enlace entre el empirismo —ya que todo se adquiere a través de la experiencia— y el racionalismo, en el que la razón tiene una función importante. Estos procesos son clave en Educación, concretamente en la etapa de Educación Primaria. De aquí, la importancia de las salidas didácticas como recurso para la enseñanza-aprendizaje, pues es en esta etapa (6-12 años) cuando el desarrollo cognitivo de los niños y niñas está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales. Según Piaget (1946), es al final de esta etapa cuando se empieza a alcan-

zar la noción de tiempo histórico en su sentido completo, ya que en los primeros años escolares el alumnado entiende que un acontecimiento solo ha sucedido "antes" y ese "antes" se relaciona con un hecho vivido por él. A medida que el niño va creciendo en edad y madurando (final de la etapa) es cuando su sentido sobre el tiempo se vuelve más práctico y más detallado, pasando progresivamente a interesarse por los tiempos lejanos del pasado, la historia antigua, las vidas de grandes personajes, el origen de las cosas etc. Afirma Piaget que: "Comprender el tiempo es liberarse del presente: no sólo anticipar el porvenir en función de regularidades inconscientemente establecidas en el pasado, sino desenvolver una sucesión de estados ninguno de los cuales es similar a los otros, y cuya conexión sólo puede establecerse por un movimiento de próximo en próximo, sin fijación ni reposo" (Piaget, 1946, p.276).

De todo esto, la importancia y la ubicación de la unidad didáctica sobre la Prehistoria en este 5º nivel y de su apoyo en un recurso tan motivador como es la salida didáctica. Este tipo de experiencias no solo posibilitan el conocimiento, sino que hacen que el alumno observe en la realidad circundante lo que ha estudiado y aprendido en la escuela en un entorno diferente, por ejemplo en el museo Arqueológico de Murcia. Autores como Freinet (1920), justifican la salida didáctica como recurso educativo válido y eficaz, pues reflexiona sobre la necesidad de tomar en consideración el interés del niño y crear una escuela viva fuera del aula que posibilite una continuación natural de la vida familiar, de la vida del pueblo y del medio. Defendiendo así la idea de que la enseñanza tradicional que exige al niño una actitud pasiva y amorfa está condenada al fracaso. Pulgarín (1998), entiende por salida didáctica la actividad que promueve competencias y habilidades, genera la interdisciplinariedad e incentiva los procesos de investigación, donde se puede confrontar lo que se piensa, se siente y se escribe. Vanegas (2003), la define como una tarea o estrategia metodológica recreativa, vivencial y cognitiva, que se lleva a cabo fuera del aula como actividad complementaria directamente relacionada con el desarrollo curricular y la programación de aula. Esta salida didáctica, como ya hemos mencionado con anterioridad, debe de estar integrada en el currículum escolar y no debe ser una actividad aislada y de carácter excepcional. Debe formar parte de una programación didáctica que la integre y le dé sentido y significado. Villarrasa (2002), concreta más los elementos de la salida y su inclusión en la unidad didáctica, indicando que sirve para que los alumnos tengan la oportunidad de percibir y analizar sobre el terreno aquello que está aprendiendo a nivel teórico en el aula, uniendo de esta manera, los conocimientos transmitidos y obtenidos en el aula en aquellos procedentes de la investigación y el descubrimiento propio. Como explica Benejan, "Si las salidas escolares carecen de una explicación previa y de una continuidad y seguimiento en el aula, se quedan en experiencias" (Benejan, 2003, p.10).

Marco legislativo

La importancia del tiempo histórico y de los valores queda reflejada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, donde queda establecido en su Artículo 17, como principales objetivos conocer y apreciar los valores y las normas de conviven-

cia, así como conocer y valorar su entorno natural, social y cultural. El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, hace referencia en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en un bloque de contenidos "Cambios en el tiempo", donde incluye contenidos relativos al tiempo histórico, a través de la caracterización de algunas sociedades de épocas históricas y de personajes relevantes de la historia de España. En la Región de Murcia, el Decreto 286/2007 establece los objetivos, contenidos y criterios de evaluación correspondientes al conjunto de la etapa y cada una de las áreas que la integran. En su Artículo 4, queda recogido como objetivo, conocer, respetar y apreciar el patrimonio natural, histórico y cultural asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y mejora. También hace referencia a las tecnologías de la información y la comunicación fomentando su utilización, aprendizaje y comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes recibidos o elaborados. Como complemento a este Decreto, la Orden del 13 de septiembre de 2007 regula, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación y desarrollo de la Educación Primaria. En su Artículo 9, establece que toda programación docente debe incluir aspectos como las medidas de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al trabajo en el aula y el desarrollo de actividades complementarias y extraescolares, fomentado así las salidas didácticas. Por otro lado es necesario citar la reforma promovida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en la que los alumnos deberán cursar las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias sociales con carácter global e integrador, eliminando el actual área de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural y por tanto, enmarcando esta actividad dentro del área de Ciencias Sociales.

Desarrrollo de la salida didáctica al museo arqueólogico de murcia

Introducción

Esta salida didáctica esta enmarcada en la unidad didáctica "La Prehistoria", ubicada en el segundo trimestre que consta de 15 sesiones. A continuación se exponen las sesiones 9, 10 y 11 que corresponden a las actividades anteriores, durante y posteriores a dicha salida didáctica.

Participantes

Grupo de 24 alumnos de 5. º Nivel de Educación Primaria.

Objetivos

- Dar a conocer la forma de vida, costumbres, innovaciones y características más importantes de cada una de las etapas de la prehistoria a través de los restos arqueológicos y obras expuestas en el Museo Arqueológico de Murcia.
- Adquirir y reforzar conceptos y nociones espacio-temporales relacionados

con la prehistoria e historia en general, aplicándose a su vez al entorno más próximo del alumnado participante.

- Acercar al alumno de una forma lúdica, a la realidad de la arqueología del campo y sus técnicas de restauración, la importancia del patrimonio histórico como raíces y señas de identidad cultural de nuestra civilización y concienciarlos en la necesidad de contribuir todos en su conservación.

Contenidos

- El Museo Arqueológico de Murcia.
- Prehistoria: Paleolítico-Neolítico-Edad de los metales.
- La arqueología.

Sesión 9: actividades anteriores a la visita

Esta sesión se dividió en dos partes: la primera consistió en la visualización de un video breve de unos 15 minutos de duración: Érase una vez el hombre... Después se generó un diálogo sobre lo que habían visto y lo que más les había llamado la atención y posteriormente se proyectó la página web del museo, por la cual se realizó una pequeña visita virtual por las salas que íbamos a visitar. Esto generó un diálogo sobre lo que pensaban que iban a ver, sobre lo que sabían y lo que querían aprender. La segunda consistió en un juego llamado: "¿Quién es quién en la Historia?". En este juego se necesitaba dividir la clase en grupos de cuatro, cada uno de estos grupos tenía 4 tarjetas con el nombre de algún personaje histórico estudiado durante la unidad. Lo divertido del juego fue que cada uno cogía una tarjeta al azar y se la colocaba en la cabeza sin saber de quién se trataba, realizando preguntas del tipo: ¿Es hombre o mujer? ¿Pertenecía a la realeza? ¿Participó en una guerra?... En ellas solo se podía responder —si o no—. En esta actividad se trabajaron técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, para percibir la duración, la simultaneidad, la relación entre acontecimientos, la caracterización de algunas sociedades de épocas históricas y acontecimientos o personajes relevantes de la historia de España. De esta forma trabajaron las siguientes competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. También aprendieron aspectos como el saber comunicarse, respetar el turno de palabra o expresarse de una manera más correcta.

Sesión 10: actividades durante la visita al museo arqueológico

09:15 - Salida del centro escolar

09:45 - Llegada al museo Arqueológico de Murcia

La visita al museo se dividió en dos partes, una parte correspondió a la visita guiada y otra para el taller didáctico: "Somos arqueólogos". Por tanto, la clase se dividió en dos

grupos: Grupo 1 y Grupo 2 (mientras que un grupo estaba en la visita guiada el otro grupo estaba en el taller didáctico).

10:00 - Grupo 1: visita guiada -Grupo 2: taller didáctico.

11:30 - Descanso y almuerzo.

12:00 - Grupo 1: Taller didáctico -Grupo 2: visita guiada.

13:30 - Finaliza la visita y vuelta al centro escolar en autobús.

1ª parte: visita guiada

En esta primera parte se visitó la exposición de las colecciones de piezas y obras de la etapa de la Prehistoria. En esta visita guiada por el museo se visualizaron las siguientes salas:

Sala 01 - Paleolítico

En esta sala se expusieron colecciones procedentes de yacimientos musterienses como Las Toscas (Molina de Segura) y se visualizó un video sobre la evolución humana, que nos acercó a los primeros homínidos y su evolución.

Sala 02 - Neolítico

En esta sala se encontró una recreación de una escena agrícola y se exhibió la colección de fragmentos cerámicos decorados procedentes del yacimiento del Hondo del Cagitán (Mula) y un conjunto de hachas de tradición neolítica- eneolítica.

Sala 08 – Edad de los Metales

En esta sala se visualizó los grandes grupos culturales del bronce final europeo y las rutas comerciales fenicias en el mediterráneo.

2ª parte: taller “Los arqueólogos: detectives en el tiempo”

Se realizó un recorrido por el museo en el que se analizaron, tanto las labores de reconstrucción de la vida en épocas pretéritas a partir de los escasos vestigios conservados en los hábitats y ocupación (restos inmuebles), como de los objetos (Bienes muebles) recuperados. Al mismo tiempo se les hizo partícipes del proceso de tratamiento y destinos que seguía la pieza durante su paso por el museo, mostrando pistas para descubrir las huellas dejadas por los trabajos desarrollados por restauradores, museólogos, diseñadores, catalogadores, etc.: tratamiento de restauración, formas de exposición, recreación de ambientes, divulgación científica y didáctica, etc. Como colofón, los alumnos se dirigieron al aula didáctica del museo y participaron en un juego llamado “Arqueoman”: una caja rellena de arena que simuló un yacimiento arqueológico, dividido en cuadrículas, que tenía escondido en el fondo piezas arqueológicas. Los niños debían encontrarlas acertando una serie de preguntas relacionadas con la prehistoria. Con este taller los alumnos aprendieron y comprendieron la importancia y los procedimientos del trabajo de un arqueólogo, tanto en los trabajos del campo (prospección, excavación), como en la posterior documentación y estudio del material

arqueológico recuperado. Además, conocieron los procedimientos y técnicas de conservación y restauración de los hallazgos que se llevan a cabo en los museos.

Sesión 11: actividades posteriores a la visita

La siguiente actividad, se realiza por grupos de cuatro alumnos, con el fin de evaluar los objetivos propuestos y las competencias básicas adquiridas con esta experiencia. Ésta se dividió en dos partes: una primera parte, en la que los alumnos de cada grupo hablaban entre ellos para hacer un borrador con las respuestas a las preguntas planteadas y la segunda, en la que por grupos salían a exponer la tarea realizada, utilizando además la Pizarra Digital Interactiva para algunas actividades.

Actividad: "Tarea final"

Imagínate que vas paseando con tus amigos por tu ciudad y al pasar por una calle en la que se están realizando unas obras, te encuentras junto a unos escombros una pieza antigua:

1. ¿Qué es lo que haríais en esta situación? Razona tu respuesta.
2. Realizar un diagrama causa-efecto sobre las fases que seguiríais para la restauración de esta pieza para su exposición en un museo.
3. ¿De qué material crees que se trata y a que época pertenece? Razona tu respuesta.
4. Realiza un dibujo de una pieza que os llamó la atención durante la visita al museo y explica que función tenía, para qué se usaba y su equivalente, si es que lo hay, en la actualidad.
5. Con la siguiente línea del tiempo proyectada en la PDI, los alumnos de cada grupo saldrán e irán indicando cuál es la etapa más larga, la más antigua y la más actual. También colorearán cada etapa de un color según el orden cronológico.

Con estas actividades se desarrollaron las siguientes competencias básicas: La Competencia en Comunicación Lingüística con la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrito, de representación e interpretación de la realidad. La Competencia Matemática con la utilización de números, símbolos y formas de expresión y razonamiento matemático. La Competencia en el Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico a través de la comprensión de hechos y sucesos y la incorporación de habilidades como la autonomía e iniciativa personal. La Competencia Digital y Tratamiento de la Información se desarrolló con la búsqueda y selección de datos para la realización de las actividades (línea del tiempo en la PDI) y la Competencia Social y Ciudadana a través de la comprensión de la realidad social, así como la práctica de las normas de convivencia y la conservación y respeto de los vestigios de nuestro patrimonio histórico y cultural.

A modo de conclusión

Los resultados de esta experiencia han sido muy positivos ya que ha aumentado el nivel de motivación por parte del alumnado. Llegando a sentirse más interesados en aprender otros contenidos sobre la Prehistoria, han investigado por su cuenta y han recopilado nueva información que les ha resultado muy útil en su propio proceso de aprendizaje (aprender a aprender). Esto se ha reflejado en su participación e intervención comunicativa en el aula y en el aumento de visitas a la biblioteca del centro escolar para la recogida de información. También cabe destacar que los resultados de la evaluación de la tarea final, nos indican que los alumnos han adquirido las competencias básicas necesarias para su desarrollo en esta etapa educativa, puesto que los alumnos han tenido que expresarse, comprender, razonar, desenvolverse, y expresar resultados de forma autónoma y satisfactoria. También se han afianzado valores de índole personal como la responsabilidad y el estudio, de índole social como la cooperación en el trabajo en grupo y el respeto a los demás y de índole cultural como la sensibilidad, la creatividad y la valoración del patrimonio cultural. Por tanto se concluye que a través de esta salida didáctica se trabajan los contenidos, reforzando la propia experiencia del alumno y fomentando aspectos positivos entre los que cabe destacar la recreación, la relación interpersonal, el componente lúdico y el aprendizaje fuera de la disciplina escolar. De esta forma se ha fomentado un aprendizaje más constructivo y favorable. Todo ello pone en práctica los valores y el interés, suponiendo un cambio respecto a la rutina que se lleva a cabo en el aula ya que se produce el desarrollo de las facultades de los niños mediante la observación y análisis de objetos que los rodean.

Referencias bibliográficas

Benejam Arguimbau, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Revista Iber* 36,7-12.

Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. *BORM* núm. 211, 12 de Septiembre 2007.

Freinet, C. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular.* Barcelona: Laia.

Finocchio, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Troquel.

Hume, D. (1993). *Investigación sobre los principios de la moral.* Madrid: Alianza.

Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura.* Madrid: Alfaguara.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm.106, 4 de mayo 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *BOE* núm. 295,10 de diciembre 2013.

Natividad, A. (2010). Didáctica de las Ciencias en la Educación Primaria y su relación con los planteamientos de comienzos del siglo XX. [En línea]. Cabás: *Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria* (España), 3, 22-31 Accesible en: http://revista.muesca.es/index.php/articulos2/99-didactica-de-las-ciencias-en-la-educacion-primaria-y-su-relacion-con-los-planteamientos-de-comienzos-del-siglo-xx.

Orden de 13 de Septiembre de 2007, de la consejería de educación, ciencia e investigación, por la que se regulan para la comunidad autónoma de la región de Murcia la implantación y el desarrollo de la Educación Primaria. núm.223, 26 de septiembre de 2007.

Piaget, J. (1946). *La noción del tiempo.* México: F.C.E,

Pulgarín S. et al. (1998). *La salida de campo, estrategia fundamental en el aprendizaje de las ciencias sociales*. Colombia: Zuluaga y Medellín.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE* núm. 293, 8 de Diciembre de 2006.

Vanegas, O. (2003) Salidas pedagógicas: La Escuela un aula abierta al conocimiento. En: *Memorias I Encuentro Regional Experiencias en la enseñanza de la Geografía y las Ciencias Sociales*. Universidad de Antioquia, Medellín, mayo 29-31 de 2003.

Villarrasa Cunilla, A. (2002). El medio del ciudadano del siglo XXI. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Revista Iber*, 32,41-49.

EL CEMENTERIO DE TEMUCO[1] EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX: UN EJERCICIO PARA ENSEÑAR HISTORIA REGIONAL

Elizabeth Montanares Vargas

Introducción

Interesar a los estudiantes en el estudio del pasado preocupa a los formadores de profesores de historia. Los jóvenes están anclados en el presente. La práctica docente no ofrece modelos innovadores a los futuros profesores de historia, tampoco la escuela incentiva la imaginación y la inventiva, (Arancibia, Soto, Contreras 2010). Hay que rescatar nuevas estrategias que permitan vincular el pasado con el presente. El uso de fuentes originales ayuda a los estudiantes a imaginar un mundo con un marco moral distinto al de hoy. Además estas permiten que el conocimiento que se enseñe adquiera significado para el que lo aprenda y no sea un conocimiento anecdótico o estereotipado.

Los espacios de las ciudades pueden ser verdaderos repositorios de fuentes que permitan comprender las dinámicas de la sociedad que los vive. Situados en los centros históricos tienen como lugares de sociabilidad y como ámbitos donde compartir vivencias y sensaciones, tradiciones y estilos de vida. La posibilidad de re-mirarlos abre una puerta a la enseñanza de la historia de un país, una región, o una ciudad. Los cementerios nuevamente se transforman en repositorios de fuentes que nos muestran el pensar y la forma de vida de los vivos. "Reveals the public face of the people of a community or local area. Gravestones can reveal an abundance of information on

[1] Temuco es una ciudad que se funda a fines del XIX y que es el corazón de la llamada "frontera " o "Araucanía". Espacio que reunió violenta y pacíficamente durante tres siglos a españoles y mapuches.

earlier inhabitants who played a role in specific community or particular area" (Warnich, 2010).

Este trabajo es una propuesta didáctica a implementar que tiene como objetivos:

1. Rescatar el valor de los cementerios en la enseñanza de la Historia regional y el cementerio de Temuco como un espacio que recrea la realidad social de principios del siglo XX
2. Construir una propuesta de trabajo para ser aplicada en aula.
3. Las etapas del trabajo fueron las siguientes:
    - Problematización sobre la historia de la región de la Araucanía y la fundación del cementerio de la ciudad.
    - Revisión de los programas de estudio con los que se enseña historia para identificar la forma en que se trabajan hoy los contenidos referentes a la historia de la región.
    - Finalmente la presentación de un proyecto de actividad relacionada con el cementerio de Temuco para ser trabajada este año 2014 en aula, en coherencia con los programas de estudio actuales propuestos por el MINEDUC.

Marco de referencia

Región y Enseñanza de la Historia

Acceder al conocimiento histórico desde los espacios citadinos permite mirar la cultura local, como señala Augustowski (2000):

> El paisaje cotidiano de la ciudad que habitamos está cargado de mensajes, signos y huellas de su transcurrir y solo hace falta acercarnos a ellos y decodificarlos. La traza de las calles y avenidas, parques, plazas y recreos públicos, iglesias, casa o mansiones y edificios de los organismos del estado, nos permitirán en una visita por descubrimiento comprender el proceso-histórico social relativo a un contenido curricular determinado (Augustowski, 2000, p.81)

Hay que conocer los conceptos de enseñanza, región e historia, y comprenderlos para entender su relación dentro de la historia regional (Cruz, 116). La región es un todo complejo y contradictorio, un espacio de relaciones sociales que definen una trama particular y unas fronteras de carácter dinámico. Involucra aspectos materiales, sociales y simbólicos. No puede entenderse la región desgajada de marcos más amplios como la nación o el mundo, y viceversa. (Coudannes, 2007).

Araucanía un espacio Fronterizo

En la región estudiada está la ciudad de Temuco, escenario de la guerra de Arauco, proceso estudiado por muchos autores, desde los primeros cronistas como Diego de

Rosales que relata hechos tan importantes como la muerte de Pedro de Valdivia, el levantamiento indígena de Curalaba y la implementación de la Guerra defensiva (Rosales, 1878) a trabajos posteriores realizados por historiadores como Alonso de la Calle que lo define una frontera humana —un espacio, por tanto, en absoluto vacío— donde el roce de culturas diferentes, junto con unas circunstancias determinadas, dieron forma a una tipología humana (De la Calle, 2005-2006). Este espacio fue finalmente integrado al territorio nacional, en un proceso violento. Como señala Andreucci (1998):

> "… la ley del 12 de marzo de 1887,el territorio del Malleco al Toltén, se denominó territorio de Arauco y será propiamente la Frontera, fue dividido en dos jurisdicciones territoriales, las provincias de Malleco, capital Angol y de Cautín, capital Temuco. Estas dos provincias llegan hasta 1974, habiéndose extendido la de Cautín hacia el Sur, a costa de Valdivia, incorporando en su jurisdicción las comunas de Pitrufquen y Villarrica. Villarica. Esta será una zona de excepción, la ley de la República no tendrá plena vigencia. La autoridad ejecutiva, administrativa y judicial, la tiene el jefe del ejército de la división de la frontera, quien tiene la calidad de "Intendente y Comandante de Armas, con el rango militar de sargento mayor o general." (Andreucci 1998, p.50).

Se traslada a los mapuches a reducciones, entregando el resto del territorio a inmigrantes como alemanes, italianos y suizos o vendido a chilenos. Se entrega apoyo a los nuevos habitantes, los que se dedicarán a trabajar la tierra, como señala Pino Zapata (1969):

> "Los colonos recibían una yunta de bueyes y algunas tablas para levantar un refugio de emergencia y dedicarse a las tareas agrícolas en los campos cercanos a la ciudad. Se funda el año 24 de febrero de 1881" (Pino Zapata p.22 año 1969).

Los años 1895 y 1930, la joven ciudad de Temuco sufre una expansión económica y demográfica consecuencia de: la "incorporación" de la región al territorio nacional de la colonización nacional y extranjera, la expropiación de tierras de las comunidades mapuches y el vínculo de la región al mercado nacional e internacional. Así Temuco, se convirtió en un polo de atracción para la región y el país, situándose rápidamente como una de las diez ciudades importantes de Chile, en economía y población, desplazando a la histórica ciudad de Angol (Pinto,2009).

Currículum

Brevemente el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012) menciona dentro de un objetivo, en el nivel 6 el contenido relativo a la ocupación de la Araucanía, dentro de la Unidad 2, como último eje temático:

> "Describir cómo se conformó el territorio de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de Isla de Pascua, la ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores." (MINEDUC 2012).

Al final en las actividades, bajo el título de: *El proceso de conformación del Estado Nacional,* se sugiere:

> "investigar sobre las causas que provocaron diversos sucesos, entre los que se presenta la ocupación de la Araucanía: Anexión de las provincias de Tarapacá y Antofagasta, incorporación de isla de Pascua, ocupación de los territorios de la Araucanía, posesión efectiva de los territorios de Magallanes y Tierra del Fuego, pérdida de tierras de la Patagonia."

Luego se presentan dos actividades sobre la colonización alemana en el sur. Los tiempos que se programan para esta materia son mínimos y podrían afectar a la comprensión de la temática en el país, puntualmente lo relativo al conflicto indígena enfocado en las tierras que se expropiaron a principios de siglo y que hoy son demandadas por un grupo importante de mapuche, originando focos de violencia en la región.

El Cementerio de Temuco como objeto de estudio regional

El crecimiento de la ciudad esta aparejado con la necesidad de un espacio de enterramiento, "El Cautín" del año 1887, da pistas:

> "[...] al pie de una colina cuajada de enmarañados bosques se ven agrupadas varias rejas coronadas del signo de la redención guardando los preciosos restos al algunos deudos queridos de los primeros fundadores de esta naciente y próspera población [...].
>
> Este cementerio en ciernes es obra espontánea del vecindario el que pronto coronará su empezad construcción."[2]

El mismo diario señala: "nuestra municipalidad cuenta entre sus miembros un injeniero inteligente y abnegado quién prestaría gratuitamente sus servicios para delinear avenidas y jardines"[3].

Entre 1887 y 1889 el cementerio ya funciona como tal. El 20 de mayo de 1887, "*El Cautín*" relata el concurrido funeral de Don Domingo Coloma. Recién el año 1889, en septiembre, la Municipalidad da por hecho que las dos hectáreas ubicadas en Avenida Balmaceda habrían sido cedidas por el gobierno: "El señor Intendente hizo indicación para ceder a la Junta de Beneficencia las entradas del cementerio y la cantidad de presupuesto para gastos de éste" .

Sobre las etapas en la construcción de este cementerio, hay que destacar primero la ocupación del lugar en forma espontánea de parte de los vecinos, lo que habría diferenciado este espacio de muchos otros dentro de la ciudad más que por ser el elegido como lugar de enterramiento oficial. Segundo la Municipalidad se convierte en órgano ejecutor al hacerse cargo de designar a la junta de Beneficencia como organismo encargado de la mantención y administración del lugar. Hay otro hecho que no podemos obviar y es el pluralismo religioso que el lugar tuvo desde sus orígenes, característica atípica en Chile donde se establecían claramente las diferencias de credo compatibles con el lugar elegido para enterrar a los muertos.

En cita siguiente, extraída del "Diario Austral" del año 1916, se observa el malestar de

[2] El Cautín, 1897

[3] Idem

una vecina de la ciudad por tener que compartir espacios con vecinos que no eran de su agrado:

> "En Santiago además del cementerio general donde hay servicio religioso, hay servicios protestantes y hasta cementerio para los turcos y los chinos donde la respectivas colonias extranjeras practican libremente sus respectivos cultos. Estaba reservado a Temuco el triste espectáculo de un cementerio único para una población de 35.000 almas"

Malestar que no solo se manifestaba en ámbitos sociales. El debate sobre la libertad de credos presentes en los cementerios nacionales alcanzo esferas políticas. El discurso que hace un diputado a finales del siglo XIX, grafica estas ideas:

> "[...] La cuestión de cementerios no es, ni ha sido nunca, una amenaza para nosotros. Deseábamos ardientemente llegara este debate, aguardábamos llenos de impaciencia la hora de vindicarnos ante el país y de manifestarle cuales son la soluciones que da nuestro partido a este importante problema, evidenciarle que si hasta aquí hemos sido victimas de un juego cruel de parte de nuestros adversarios, nuestra hora ha llegado i con ella el triunfo de la libertad que nos es mas querida: la libertad de conciencia vinculada hoi con la libertad de la tumba [...]". [4]

La apertura hacia la diversidad religiosa, étnica y social que presentaba el camposanto fue relativa. Según testimonios orales proporcionales por un antiguo vecino de origen alemán se presentaría un esquema por grupos sociales, étnicos y religiosos, lo que no obedeció a ningún decreto sino más bien, a la espontaneidad de los habitantes de la ciudad. En el caso de las tumbas familiares se ven ubicadas junto a las individuales, lo que ocurre con los mausoleos y las sepulturas de los colonos, específicamente los colonos alemanes, judíos y franceses.

Cementerio de Temuco y su valor como espacio de enseñanza

Enseñar a través de una vista al cementerio de Temuco, requiere reconocer este espacio como una construcción histórico-cultural de la región. Su ordenamiento y estructura manifiesta la importante jerarquización social y étnica presente a inicios del SXX en la naciente ciudad.

Los colonos alemanes, ingleses y españoles usaron los primeros espacios disponibles, espaciosos y centrales del lugar. Las tumbas son las más grandes y de material más noble, como mármol por ejemplo. Se observan muchas de las escrituras de las lápidas en su idioma nativo. En la zona central del lugar no se ven tumbas con apellidos mapuche, esto seguramente por haber lugares de enterramiento especiales para los mismos.

Las esculturas representan figuras como ángeles, vírgenes, sagrada familia, cruces. Símbolos cristianos que responden a la religión que profesaban los colonos y que desde los inicios del proceso de conquista se impone a los habitantes de la región. Las leyendas también denotan creencias religiosas cristianas.

[4] La Libertad de los sepulcros. Discurso pronunciado por Ángel Vicuña, Diputado por Curicó, en el Congreso Nacional el 16, 18 y 21 de Agosto de 1877. Imprenta "El Estandarte Católico" 1877

Se observan las tumbas de personajes que protagonizaron la ocupación de la Araucanía, ocupando lugares privilegiados con carácter monumental, transparentando así la postura de la época frente al proceso de erradicación mapuche y colonización europea.

El lugar se utiliza para enseñar y comprender cuestiones como la jerarquización social, los valores presentes en los inicios del siglo XX, las creencias de un grupo de población, y la invisibilidad del pueblo mapuche en un espacio que debería ser democrático.

Como señala Pieter Warnich (2010):

> The value of researching local cemeteries is that it reveals the public face of a community or local área .Gravestones can reveal an abundance of information on earlier inhabitants who played a role in specific community or particular area. Important personal information of the deceased can be seen on gravestones, such as names and surnames, dates of birth and death, the reason of death, the trade and occupation and country of birth" (Warning, 2010 p. 77).

El diseño de la actividad debe contemplar etapas como: petición de permisos, tanto en el camposanto como a los padres de los niños, aviso en la administración de la escuela, entrega de datos como día, horario de salida y llegada, medio de transporte, lista de estudiantes que saldrán y profesores a cargo, entrega de lista de cuestiones a llevar (cuadernos, lápices, cámara de fotos, alguna bebida o líquido, gorros si hay calor), profesores extra para apoyar.

El profesor debe tener organizadas las actividades que se realizaran antes, durante y posterior a la visita.

Se debe cumplir con la estructura de la clase, como la activación de conocimientos previos para enfocar a los estudiantes y hacer significativo el conocimiento .Se puede revisar los elementos diferenciadores de la región, los procesos de colonización de la misma, los actores sociales que existían, y como se fundó la ciudad.

La entrega de una pauta de trabajo es obligatoria y debe ser revisada en conjunto con el profesor antes de la salida y luego para realizar la actividad final, que puede ser un informe, una exposición, u otro.

Metodología

Desarrollar una metodología específica permite a los estudiantes realizar la visita extrayendo la mayor cantidad de aprendizaje posible acorde a los objetivos planteados por el profesor.

El profesor debe visitar el cementerio antes, observando en detalle lo que espera los estudiantes puedan ver y aprender de la visita, vinculados con los contenidos de los programas.

Luego, construir una guía de trabajo que el grupo curso lee con el profesor previamente, con el tiempo necesario para hacer las preguntas y aclarar las dudas. Esta deberá

ser clara y contener elementos como: los objetivos de la actividad, los focos a observar, espacio para hacer esquemas y responder a las preguntas, y un apartado para la co-evaluación.

Se sugiere formar grupos de tres estudiantes que realicen las observaciones juntos y puedan ir discutiendo lo que observan. Estos deben ser permanentemente controlados por el profesor y las personas que lo están apoyando en esta tarea.

Un ejemplo de guía de trabajo podría ser:

Título Actividad: Conociendo mis raíces **Objetivos:** Conocer el cementerio de la ciudad reconociendo aspectos de la sociedad de inicios del S XX / Identificar aquellos aspectos que permitan entregar nuevos antecedentes a la historia de la región / Valorar el lugar como una fuente de conocimiento histórico.	**Lugar: Visita al cementerio de Temuco** **Descripción:** Este es un trabajo grupal que consiste en una visita al cementerio de la ciudad de Temuco. **Duración de la visita:** 90 minutos, Es importante seguir las instrucciones del profesor y recorrer los espacios asignados previamente. **Instrucciones:** Registrar en su cuaderno todo lo que le parezca importante. Se recomienda fotografiar para presentar resultados durante la exposición en la sala. Debe ir conversando y discutiendo sus respuestas con su grupo de trabajo.
Información general	¿Cuándo fue construido el cementerio? / ¿Cómo era la ciudad en ese tiempo? Investigue. / ¿Quiénes vivían en ella?
Información específica	Describan lo que ven según los siguientes criterios: Distribución de las tumbas / Forma y material de las tumbas / Escritos que se observan en los epitafios / Nombres y apellidos más recurrentes / Relación entre el tamaño y material de las tumbas con las familias / Discuta sus respuestas con su grupo
Sobre los monumentos	Describa los monumentos y figuras presentes: ¿Qué representan? ¿Por qué cree usted que están allí? ¿Aún hoy se utilizan en las tumbas más recientes? ¿Cómo explica eso? Discuta con su grupo.
Conclusiones	Intercambie sus respuestas con sus compañeros de grupo y prepare una síntesis que incluya fotografías o dibujos de lo aprendido para presentar en la clase siguiente y socializar con sus compañeros.

Tras la visita es importante que la clase siguiente cada grupo pueda exponer lo observado según la guía y finalmente responder a preguntas como:

- ¿Cómo me pareció la experiencia?
- ¿Me imaginé que podría relacionar el cementerio con la historia de mi región?
- ¿Qué aprendí de la vista?

- ¿Qué no me gustó o se podría mejorar?

Podría también aplicarse una coevaluación en la que los estudiantes pudiesen ir evaluándose entre ellos y asumir posturas críticas sobre su propio trabajo y el de sus compañeros.

Conclusiones

Visitar el cementerio de la ciudad es de gran valor desde diversos puntos de vista. Por un lado, se utiliza una metodología en la que los estudiantes están siendo protagonistas de su aprendizaje y van construyendo conocimiento sobre sus orígenes., muy probablemente podrían encontrar tumbas de sus familiares, abuelos o bisabuelos, para hablar de lo significativo de la actividad. Además permite a niños de 12 años dar rienda suelta a su curiosidad, aprender estando activos, moviéndose y observando, discutiendo en conjunto lo que ven. Esto no es posible en la sala de clases en la que usualmente el profesor habla y ellos toman nota.

Desarrolla el pensamiento histórico a través de observar y recorrer espacios que contienen restos del pasado, y les permiten desde la propia experiencia (materializada en la visita a lugares que forman parte de su ciudad)comprender que la historia es interpretada y construida, tal como ellos lo hicieron con los registros y conclusiones realizadas.

Valoran la sociedad en la que viven reconociendo la diversidad de ésta, lo que se observa en un espacio tan inusual como un cementerio.

Aprenden a trabajar en grupo esto es: tolerar la diversidad de sus compañeros, llegar a acuerdos, respetar los tiempos, solucionar conflictos.

Referencias bibliográficas

Andreucci, A. (1988). *Propuesta de definicion Histórica para región. Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, 181-204.

Augustowski G, E. O. (2000). *Tras las Huellas Urbanas.Enseñar Historia a Partir de la Ciudad.* (pág. 109). Buenos Aires: Noveduc.

Coudanes, M. (2007). La relación entre historia regional y enseñanza en la provincia de Santa Fe. *Revista de Historia Regional*.

Cruz, S. (2007). Enseñanza de la Historia Regional en la Licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Caldas, Colombia. *Estudios Educativos*.111-131.

De la Calle Alonso (2005). Los fuertes fronterizos chilenos : resistencia e interacción en la frontera de Chile en los siglos XVI y XVII. *Espacio, Tiempo y Forma*. Series I-VII, 18-19.

El Cautín (20 de mayo de 1887) págs. 22-27.

León, Leonardo. (1995-1996). Conflictos de Poder y Guerras en la Aaucanía y las Pampas:La batalla de Tromen (1774). *Revista de Historia,* 185-233.

MINEDUC. (2010). *Planes y programas*. 90-100.

Pino Zapata, E. (1969). *Historia de Temuco. Biografía de la ciudad de la Frontera.* Temuco: Alianza.

Pinto Rodriguez, J. (2009). La población de la Araucanía en el siglo XX. Crecimiento y distribución espacial. *Historia*, 288-290.

Rosales, Diego. (1877-1878). *Historia General del Reyno de Chile*. Flandes Indiano. Valparaiso: Imprenta del Mercurio.

Warnich, Pieter (2010). The value and role of cemeteries:Designing a possible methodology for teaching heritage to history learners. *Yesterday& Today*, 71-95.

LA LITERATURA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA COMPRENDER LA CIENCIA

Oscar Blanco Mejía

Universidad Industrial de Santander (Colombia)

La presente comunicación tiene por objetivo general explorar y rescatar el papel de la literatura como recurso didáctico para comprender la compleja relación entre ciencia y sociedad. El contexto de la experiencia ha sido los estudiantes de primeros niveles de licenciaturas en ingenierías y de ciencias de la salud que matriculan la asignatura *Historia social de la Ciencia* como curso opcional y complementario a sus estudios obligatorios en la Universidad Industrial de Santander (UIS) en los últimos cuatro años, aproximadamente, un número de 40 estudiantes por semestre, adolescentes en edades comprendidas entre los 17 y 23 años.

No resulta fácil despertar el interés de los jóvenes por el campo de la historia de la ciencia, más aun, cuando todavía predominan visiones tradicionales que reducen la historia de la ciencia a “soporíferos” recuentos de grandes episodios de descubrimientos científicos, al culto sin mayor contextualización de los héroes científicos y de un invento tecnológico. Es un aprendizaje sin sentido y vertical, pues no tiene en cuenta el rol activo que puede jugar el estudiante en el proceso de aprendizaje, deja de lado tres aspectos: el desarrollo de competencias educativas como son la identificación y formulación de hipótesis, la formulación de preguntas y búsqueda de respuestas, indispensables para formar un espíritu investigador en la educación superior. Estos tres aspectos han sido los objetivos específicos de esta experiencia educativa desde la didáctica de la historia.

El presente texto responderá a estos objetivos. Su contenido está ordenado en los

siguientes apartados: aspectos concernientes a la didáctica y los recursos didácticos, los problemas a resolver, una breve definición del género literario empleado, las actividades desarrolladas, sus resultados y conclusiones.

Didáctica de la historia

La palabra didáctica proviene del griego *didaktike* que se traduce como enseñar. Según el diccionario de la Real Academia, didáctica es lo relativo o perteneciente a la enseñanza, lo que es propio, adecuado para enseñar o instruir. En países como Alemania la didáctica como disciplina se ha desarrollado ante todo en el campo teórico, mientras que en Francia la distinción entre pedagogía y didáctica ha sido borrosa y ha tendido a desplazar la primera palabra, y es definida como el estudio científico de las condiciones y las características del acto de enseñar en su relación con el acto de aprender (Tenazos, 2006, p. 50).

A pesar de las distintas definiciones de un concepto como didáctica, podemos indicar que en términos generales la didáctica apunta a la formación integral de la persona, y en esa vertiente encontramos un término como recurso didáctico. Por recurso didáctico se entiende todos aquellos apoyos pedagógicos, materiales, actividades, soportes, que refuerzan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su empleo debe ser sistematizado y organizado que facilite la interpretación de los contenidos que se van a enseñar. Los recursos didácticos pueden convertirse en instrumentos del pensamiento, de innovación, de motivación de aprendizaje, facilitando la acción procedimental o metodológica, la expresión de valores, emociones, comunicaciones, etc. (Moya Martínez, 2010).

Aprovechando esta comunicación hay que subrayar que dentro de los historiadores la reflexión sobre la didáctica y los procesos educativos en el aula de clase es poco frecuente, hay pocas reflexiones en torno al asunto, donde sobresalen algunos trabajos como los de Fontana y Moradiellos, ambos historiadores españoles, que coinciden en su preocupación por establecer una relación entre la didáctica de la historia con los procedimientos racionales de argumentación y de demostración científico historiográfica, y las diversas maneras de enseñar historia de acuerdo con los proyectos ideológicos y sociales perseguidos (Gómez, 2000; Fontana, 1999; Moradiellos, 2013).

Problemas didácticos a resolver dentro de la asignatura historia social de la ciencia

Después de enseñar la asignatura por espacio de cinco años, se han detectado los siguientes problemas en torno a la comprensión de la ciencia y su relación con la historia, problemas que no propician la identificación y formulación de hipótesis, la formulación de preguntas y búsqueda de respuestas dentro de la cátedra.

1. Desconocimiento de la importancia de la historia para comprender el mundo y en específico, del desarrollo histórico de la ciencia.
2. Desconocimiento de los principales debates teóricos y críticos en torno a tér-

minos como progreso científico, ciencia, tecnología, cambio científico, paradigma.

3. Vaguedad en la definición de lo "social" en la ciencia, llegando con frecuencia a razonamientos tautológicos "la ciencia es una actividad social porque en ella hace presencia lo social."
4. Incomprensión en torno a la definición y naturaleza de los distintos métodos y paradigmas científicos empleados en el pasado y las distintas maneras de hacer ciencia: en la antigüedad, el Renacimiento, en la época contemporánea.
5. Desconocimiento de las posturas intelectuales del siglo pasado que cuestionaron las ideas tradicionales de empirismo y racionalidad científica.
6. Debilidad en la formación de una cultura científica, capaz de abordar críticamente las diversas facetas que adquiere la ciencia en la actualidad, en nociones como progreso, cambio o revolución científica, ciencia y sociedad, ciencia y democracia.

Estos problemas hacen necesario un acercamiento a la historia de la ciencia que discurra por otras vías para hacer comprensible la misma, y viene la recomendación del historiador marxista de la ciencia John D. Bernal (1997) que la ciencia no necesita ser justificada, es decir, que la autoridad y la importancia de la ciencia es tal que hoy desde el sentido común casi nadie la cuestiona, pero paradójicamente resulta incomprendida, ¿los procedimientos racionales de la ciencia son los únicos válidos para comprender la vida y la sociedad? ¿Es verdad que la ciencia progresa? ¿Es verdad que la ciencia nos hace la vida más fácil y la sociedad más justa? ¿A pesar que algunos cuestionan los procedimientos científicos, es suficiente para negar toda validez del conocimiento científico?

La última pregunta es inquietante. La concepción de ciencia, como el único conocimiento que gracias a sus procedimientos metodológicos y teóricos nos proporcionaba una visión verdadera de las cosas ha llegado a ser puesto en cuestión, y a su carácter de verdad se contrapone como critica el carácter convencionalista de la ciencia y el proceso de fabricación de paradigmas científicos o esquemas de interpretación que una comunidad académica adopta y desarrolla. La verdad científica no refleja la realidad, más bien dice como son las cosas de acuerdo a nuestras apariencias y creencias (Cetina, 2005; Bloor 2003, Latour 2007). Estos problemas nos plantean la necesidad de comprender la ciencia.

Comprender la ciencia significa preguntarnos a dónde va, qué hemos logrado, qué hemos perdido, qué posibilidades y riesgos entraña, y si somos capaces de ofrecer una orientación y dirección a la misma en beneficio de todos. La literatura puede ayudarnos en esta tarea, por su capacidad de retratar mundos posibles, despierta y refina nuestra capacidad de empatía e imaginación (Nussbaum, 2010) favoreciendo el acercamiento en torno al tema de la ciencia, la sociedad y la historia. En este ejercicio

seguimos el género literario de la distopía.

Acercamiento a la utopía y la distopia

Textos como *1984* de George Orwell, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, *Farenheit 451* de Ray Bradbury para los estudiantes son un primer acercamiento al género literario de la distopía.

Adelantando definiciones, utopía y distopía son una de las formas como se manifiesta las condiciones de posibilidad de la conciencia histórica dentro de las sociedades modernas. Desde que Tomás Moro definió las características de la utopía en 1516 se ha desarrollado múltiples manifestaciones de la misma, con variados detractores y seguidores. La utopía designa una sociedad futura, perfecta, proyecta un mundo mejor frente a los problemas del diario presente. Sus resonancias han sido obvias: movimientos religiosos y milenaristas a lo largo de la historia, las raíces políticas del socialismo, los diferentes proyectos de comunidades económicas. La distopía en cambio viene a ser la sombra espectral de las utopías en el siglo XX. El siglo XX fue el siglo de la bomba atómica, de las grandes guerras mundiales y de las crisis ambientales. Resulta difícil escapar a sus trazas como advierte Michael D. Gordin, Tilley y Gyan Prakash (2010). Encuentra sus raíces en una abundante literatura de ciencia ficción, y en la ficción política que floreció en oposición a los regímenes soviéticos. A pesar de su nombre, la distopía no es una simple oposición de la utopía, ya que lo opuesto a toda utopía debería contemplar una sociedad totalmente carente de planificación o planificada intencionalmente y de tal manera para producir solo caos y desorden, y ninguna de esas características se encuentra en la distopía. La distopía más bien es una utopía que ha llegado al error, a seguir caminos equivocados, o una utopía que funciona solo para un segmento reducido de la sociedad. Hay que resaltar que cada utopía desarrolla dentro de ella misma una distopía, pues están latentes sus posibilidades de desviación y corrupción cuando se lleva a la práctica. Si la utopía mira al futuro, y a partir de ahí ilumina el presente, la distopía nos lleva de repente al lado oscuro y depresivo de la realidad, nos advierte de un futuro sombrío si no tomamos las medidas necesarias para conjurar un futuro terrible y no reconocemos sus síntomas aquí y ahora. Es una dialéctica entre dos imaginarios, uno que mira hacia el sueño, otro hacia la pesadilla, pero utopía y distopía resultan casi inseparables, ambas comparten la preocupación por un futuro mejor y buscan alterar el orden social vigente.

Las mencionadas obras se han constituido en un interesante recurso didáctico, son amenas, tienen una trama que cautiva al adolescente y plantean profundas reflexiones sociales y políticas. Como distopías, se han anticipado a los problemas del presente, al pronosticar sociedades donde la manipulación genética y las tecnologías de la comunicación a pesar de sus ventajas, entrañan serios peligros. Estas tres obras han sido contrastadas con la utopía Nueva Atlántida, (1622) compuesta por el filósofo inglés Francis Bacon, cuyo tema corresponde al de una sociedad futura donde la justicia y la prosperidad descansarían sobre el conocimiento y los adelantos técnicos y científicos.

Actividades desarrolladas

A partir de los textos antes mencionados como recursos didácticos, se ha formulado una pregunta general: ¿qué ha sucedido para que obras como "*1984*" "*Un mundo feliz*" "*Farenheit 451*" escritas en el siglo XX narren sociedades donde el progreso científico encarna la pesadilla, y en contraste en el pasado, la utopía Nueva Atlántida de 1622 tenía fe que la ciencia era suficiente para alcanzar una sociedad más justa y equitativa?

Al final del curso se organiza una mesa redonda para discutir la pregunta, se invita además a consultar material complementario, documentales como Food inc, la granja del Dr. Frankestein, o Crude, que debaten temas como los de la producción industrial de alimentos, manipulación genética, contaminación ambiental. En ese contexto muchos estudiantes se animan a exponer sus experiencias y perspectivas personales en torno a aspectos controversiales de la investigación científica:

> "Conozco un profesor de la UIS que estaba investigando sobre los efectos nocivos de los cultivos transgénicos y tuvo que abandonar la investigación por falta de apoyo, amenazas y presión de las multinacionales de semillas."
>
> "En Colombia hay una planta que las multinacionales farmacéuticas patentaron, desde la hoja a la raíz y no deja que nadie más investigue y explote sus beneficios".
>
> "La ciencia tiene ventajas pero también desventajas. Sus avances no son accesibles para todo el mundo."
>
> " Leí 1984 desde el principio y no era capaz de parar la lectura, quedé sorprendida con lo que le pasó al protagonista"

Resultados

Se han obtenido los siguientes resultados de la experiencia didáctica:

1. Se confirman tesis como la de Louise M. Rosenblatt (2002) que la lectura de la literatura no es un proceso a ser explicado sino a ser vivido. De esa manera el ejercicio didáctico propicia un acercamiento a las inquietudes inmediatas de los estudiantes a través de obras literarias que son consideradas clásicas y de la cultura general del siglo XX.
2. La dialéctica entre utopía y distopía como formas específicas de imaginación del tiempo y de las posibilidades humanas propicia una reflexión crítica sobre los valores de la sociedad industrial avanzada y nos alertan sobre sus posibilidades y riesgos.
3. Se refuerza la idea que la reflexión en torno a la ciencia tiene varias facetas, pasando desde la visión que sostiene la propia comunidad científica, los filósofos, y también personas que sin tener un interés directo por discutir la naturaleza de los métodos, filosofías y teorías de la ciencia, como los escritores, cineastas y artistas, son igual de importantes porque evalúan los riesgos y las posibilidades de la ciencia y la tecnología desde otra mirada. (Olivé, 2000)

4. A pesar de la variedad de los temas tratados, personajes, situaciones, 1984, Farenheit 451, Un mundo feliz nos alertan sobre la manipulación de la información por las tecnologías avanzadas y las consecuencias de esta acción sobre las actuales sociedades pluralistas y democráticas. “[...] El televisor es <<real>>. Es inmediato, tiene dimensión. Te dice lo que debes pensar y te lo dice a gritos. Ha de tener razón. Parece tenerla. Te hostiga tan apremiantemente para que aceptes tus propias conclusiones, que tu mente no tiene tiempo para protestar, para gritar: <<¡Qué tontería!>> ”. (Bradbury, 2004, p. 94.)

5. Las tramas desarrolladas en las mismas novelas se adecuan para establecer comparaciones entre la realidad y la ficción, entre lo imaginado en estas novelas y las situaciones reales.

   Tenemos a mano tecnologías electrónicas que facilitan la búsqueda y el intercambio de información, pero ¿es suficiente para quemar los libros impresos y deshacernos de bibliotecas enteras? ¿Cuáles son los peligros latentes de tales acciones? En Farenheit 451 el conocimiento al alcance de todos es peligroso para los poderes instituidos y por tal razón se promueve la destrucción y quema de los libros. Se contrasta lo anterior con casos reales como los de Edward Snowden que decidió preservar la información sobre las acciones ocultas de su gobierno y darla a conocer a la ciudadanía, o casos más locales pero no por eso menos controversiales: la reciente desaparición de la Biblioteca de la Casa de la Cultura Piedra del Sol, en el municipio colombiano de Floridablanca, Santander, y su reemplazo por computadores y “bibliotecas virtuales” siguiendo la idea de los funcionarios de turno que ya no son necesarios los libros físicos para poder acceder a la información.

6. Finalmente, una obra como *Un mundo feliz* nos pone en contacto con los problemas y las agendas de la bioética. En la novela se retrata la reproducción artificial de humanos para ser esclavos, la deshumanización de la tecnología y la puesta en marcha de felicidades artificiales. Para Huxley el correcto sendero de la ciencia radicaría no en volverse un fin en si mismo para los humanos, sino un medio para producir una raza de individuos libres, única vía para evitar un futuro de desorden y caos. (Huxley, 2009, p. 18)

Conclusión

El establecimiento de contrastes entre la utopía de Bacon y las tres distopías antes señaladas ha conllevado a formular preguntas novedosas y buscar nuevas respuestas en torno al significado de la ciencia. Actualmente frente a una cruda realidad caracterizada por el derrumbe de las grandes utopías en el siglo XX, en la que cabe las utopías científicas, es válido preguntarnos hasta qué punto puede ser aceptable el escepticismo acerca de las posibilidades de cambio de nuestras sociedades,¿ Es verdad que los avances científicos mas bien son un problema que una oportunidad para tener

sociedades más justas? Una pregunta muy válida para nuestras sociedades que atraviesan momentos de crisis del capitalismo. Se debe recuperar el valor de las utopías y la distopías en una perspectiva que integre sus posibles desviaciones y riesgos, para dilucidar un futuro mejor, donde la ciencia sea puesta al servicio de las personas y en esto radica el valor de una asignatura como historia de la ciencia.

Referencias bibliográficas

Bacon, F. (1994). Nueva Atlántida [1622]. En: *Utopías del Renacimiento.* México: FCE.

Bradbury, R. (2004). *Fahrenheit 451.* México: Desbolsillo.

Bernal, J. D. (1997). *Historia social de la ciencia.* Barcelona: Península, tomo I.

Bloor, D. (2003). Conocimiento e imaginario social. Barcelona: Gedisa.

Cetina, K. K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Fontana, J. (1999). Introducción. En: *Enseñar historia con una guerra civil por medio*. Barcelona: Crítica.

Gómez, A. L. (2000). *La enseñanza de la historia, ayer y hoy.* Sevilla: Diada editorial, 2000.

Gordin, M. D,; Tilley, H. y Prakash, G. (eds) (2010). *Utopia/distopia, conditions of historical possibility.* Nueva Jersey: Princenton University Press.

Huxley, A. (2009). *Un mundo feliz*. Bogotá: Debolsillo.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Moradiellos, E. (2013). *Clío en las aulas. Ensayo sobre educación e historia.* Diputación de Badajoz: premio Arturo Barea.

Moya Martínez, M. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. [en línea] *Revista digital innovación y experiencia educativas.* Accesible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANTONIA_MARIA_MOYA_MARTINEZ.pdf

Nussbaum, M.(2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz editores.

Olivé, L. (2000). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología.* México: UNAM/ Paidós.

Orwell, G. (2008). *1984*. Barcelona: Destino.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración.* México: FCE, 2002.

Tezanos, A. de (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la 'excepción' francesa. *Revista educación y pedagogía,* 46, (septiembre-diciembre) 33-57.

EL USO DEL TEXTO ESCOLAR COMO MECANISMO PARA VENCER LAS BRECHAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA: CONTENIDOS, FORMACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN

Mario Fernando Hurtado Beltrán

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Las brechas en la educación escolar latinoamericana

En América Latina desde la década del noventa del siglo XX se empezaron a ver resultados en temas de la cobertura educativa. Los gobiernos la ampliaron, excepto en México y Guatemala donde todavía se presentan marcados índices de analfabetismo, sin embargo la cobertura no ha sido sinónimo de calidad de la enseñanza.

La educación privada sigue teniendo notoria presencia, aunque la cobertura se ha extendido en las escuelas públicas, la llegada de población de sectores marginales le ha dado un carácter de básica y ha generado la movilidad de grupos poblacionales de clase media que se encontraban en la escuela pública al sector privado. De ese modo y por política del estado la educación pública se orientó a los sectores menos favorecidos, que no pueden acceder a la educación privada.

La primera brecha que se observa entre la educación privada y la pública latinoamericana está en las áreas donde se concentra. Para el año 2008 según datos de SITEAL (2008) de la siguiente forma:

Área	Público	Privado
Rural	96,1%	3,9%
Urbano	75,1%	24,9%
Total	80,6%	19,4%

Cómo se aprecia, la educación privada en las zonas rurales es casi nula, el estado asume casi en totalidad la cobertura de la educación escolar; mientras en las zonas urbanas la presencia del sector privado es mayor y se acentúa en las grandes urbes. Es decir la función de la educación privada ha cambiado. Antes de las políticas estatales de mayor cobertura, sectores como la iglesia o fundaciones, creaban colegios privados para cumplir con lo que el estado desatendía, ahora, la educación privada se ha enfocado a las clases medias y altas.

El estado se ha preocupado por la alfabetización en el sentido literal de leer, escribir y hacer operaciones básicas, pero al tiempo, el auge de la globalización económica ha llevado a una mayor conectividad del mundo, que se traduce en mayor competitividad académica para responder a las necesidades globales, de ese modo desde los primeros años del siglo XXI la educación privada se ha orientado a la especialización, en habilidades como el dominio de una segunda lengua, manejo de TICS, procesos de comprensión lectora y resolución de problemas; es así como las brechas entre colegios públicos y privados se aceleró en los últimos veinte años.

La educación escolar latinoamericana y la colombiana, presentan unas deficiencias que se profundizan frente a los estados ricos, y se aprecia en pruebas internacionales como PISA, que en los resultados de la versión realizada en 2012 evidencia que ningún país latinoamericano alcanza el promedio mundial de la prueba, en cambio aumenta la brecha entre los estudiantes que van a la escuela privada y los que van a la escuela pública; de igual forma la diferencia entre los que estudian en escuelas privadas de nivel y los que asisten a escuelas privadas que suplen las necesidades de la presencia del estado en algunas regiones.

Se aprecia en el siguiente esquema que en los países latinoamericanos existe una evidente desigualdad del poder adquisitivo de quienes asisten a una escuela pública, frente a una privada. Argentina, México y Brasil es donde más destacan las diferencias, eso quiere decir que quienes acceden a una educación privada, usualmente cuentan con los recursos suficientes para asumirla y que el grueso de la población asiste a la escuela pública, donde el estado ha consolidado la cobertura, sin embargo en países como Colombia, Chile y Paraguay la diferencia entre los que asisten a la escuela pública y la privada no es elevada, eso quiere decir que muchas personas de escasos recursos asisten a la escuela privada y que pueden existir instituciones educativas privadas donde el bilingüismo, el trabajo enfocado por áreas no prime y solo se ofrezca una cobertura básica de la enseñanza.

Desigualdad en la distribución del ingreso per cápita del hogar (IPD) entre estudiantes de nivel primario y medio por sector del establecimiento. Áreas urbanas, América Latina (11 países), 2006.

País	Nivel primario		Nivel Secundario		Diferencia (privado-público)	
	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO
Argentina	-0,92	2,75	-0,73	2,45	3,67	3,18
Bolivia	-0,49	3,15	-0,52	2,85	3,65	3,37
Brasil	-0,57	3,46	-0,62	3,45	4,02	4,07
Colombia	-0,58	1,79	-0,59	1,47	2,37	2,06
Chile	-1,22	1,09	-0,89	0,83	2,31	1,72
Ecuador	-0,89	1,83	-0,77	1,68	2,72	2,45
El Salvador	-0,77	2,27	-0,68	1,66	3,05	2,34
Guatemala	-0,77	2,34	-0,67	0,71	3,11	1,38
Honduras	-0,48	3,01	-0,60	1,70	3,48	2,30
México	-0,45	4,33	-0,51	3,15	4,78	3,66
Paraguay	-0,71	2,11	-0,62	1,57	2,82	2,19

Fuente: SITEAL

Otro aspecto que profundiza las brechas entre las instituciones educativas en América Latina y la calidad de la educación, tiene que ver con el porcentaje de estudiantes que todavía no asisten a la escuela, según datos de 2006 y que no han marcado notorios avances ocho años después. Centroamérica, México, Ecuador, Paraguay y Colombia siguen presentando altos niveles de descolarización en los sectores más pobres de la población y el hecho va consolidando un círculo vicioso en el cual los jóvenes tienen menos oportunidades, quedan por fuera del sistema educativo, y aislados de cualquier posibilidad de progreso.

Porcentaje de población de 6 a 17 años que no asiste a la escuela según la pendiente de la desigualdad por decíles de ingresos per cápita de hogares en áreas urbanas, América Latina (11 países), 2006.

País	Porcentaje que no asiste	IPD
Argentina	4,3	0,56
Bolivia	5,1	-020
Brasil	6,5	-0,91
Colombia	7,8	-0,80
Chile	3,2	-0,52
Ecuador	8,6	-1,38
El Salvador	9,0	-1,53
Guatemala	16,5	-1,73
Honduras	13,4	-1,13
México	10,6	-1,03
Nicaragua	12,8	**
Paraguay	7,5	-0,58
Total	**8,8**	**-091**

** Sin datos
Fuente: SITEAL

Las diferencias que desempeña el uso del texto escolar

Otra brecha se evidencia en el uso del texto escolar. En el área de ciencias sociales,

se ha impuesto un imaginario en el cual el contenido es un pretexto para desarrollar habilidades y que esos contenidos pueden salir de periódicos, actualidad o de intereses particulares del educador; sin embargo, como pasa con la internet, las opciones son tantas, se pierde el norte de los objetivos y se puede hacer énfasis en temas no relevantes o en temáticas que no favorecen el aprendizaje. Por otra parte, en América Latina se ha caído en el error de pensar que el área de sociales se encarga de formar en ética, valores y ciudadanía, ello frente a la descomposición social que vive la región, el constante aumento de la violencia, el creciente desapego por la vida del otro, el irrespeto por las normas, la cultura del dinero fácil y los problemas de corrupción, que afectan la región. La formación en ética y ciudadanía es responsabilidad de la escuela en general, pero, la escuela ha perdido su sentido formador y es el resultado de ausencia de políticas educativas, de la corrupción que padecen las instituciones mismas, de la formación docente y de un desinterés generalizado para que la escuela vuelva a ser el espacio de cultura; principio en el que debe trabajar toda la comunidad educativa.

Las ciencias sociales deben aportar, pero desde el abordaje de procesos históricos, de aspectos geográficos, de temáticas sociales, de análisis políticos, así, las sociales contribuyen a la formación ciudadana y a estudiantes críticos y propositivos frente a los problemas del entorno que habitan. En el desarrollo de ese objetivo es importante el texto escolar porque permite establecer una secuenciación temática, un orden que pueda ir desde lo básico a lo complejo, o de lo micro a lo macro.

El libro de texto es una herramienta necesaria en clase, porque garantiza: un orden coherente de temáticas a desarrollar en geografía, historia y democracia, un lenguaje y vocabulario de acuerdo al nivel de los estudiantes. (Se ha observado en varios colegios, que los profesores asignan lecturas de tipo universitario a estudiantes de básica, ignorando niveles de lenguaje y comprensión, o casos donde se desconoce el grado donde los estudiantes ven estadísticas e interpretación de gráficas y les incluyen dichas actividades en grados inferiores). La selección de imágenes cumple una función de contexto, explicación de procesos y motivación que pocas veces se presenta en las guías que elaboran los educadores, las actividades están graduadas al contexto de la temática e intentan no exceder los tiempos de los estudiantes, las guías para el educador facilitan crear nuevas actividades, estrategias de enseñanza en el aula, formas de evaluar y diversos recursos didácticos, los contenidos del libro han pasado por varias revisiones de carácter pedagógico y científico que garantizan coherencia y calidad en la información y en las actividades, se puede establecer una planeación a largo plazo, consecuente. Un buen libro de texto garantiza un cambio en la dinámica como se desarrolla la clase.

Los procesos de formación docente

El sistema educativo, como hace referencia el nombre, es un sistema, y se debe alimentar de diferentes procesos. La educación que mejore los niveles de calidad de los estudiantes además, de buenos libros de texto y de instituciones de calidad debe

estar acompañada por educadores que cumplan con los requisitos de los procesos de formación. Sin embargo hay una tendencia desde la década del noventa en el caso colombiano de desestimular la formación de contenidos geográficos, históricos, políticos y culturales.

En Colombia hasta 1995, se graduaron licenciados con énfasis en áreas específicas de las ciencias sociales, y se ha pasado a una formación donde prevalece la crítica social, pero que no se acompaña con un desarrollo curricular para el aula. Los futuros profesores se forman en la crítica a la escuela, al texto escolar, al “adoctrinar” en el aula. Se gradúan y deben ir a las instituciones donde los lineamientos curriculares son creados a veces por personas ajenas a la formación en ciencias sociales y terminan enseñando en un medio descontextualizado, o al no usar libro de texto, caen en errores de conceptos, generando vacíos conceptuales en los estudiantes. Otro aspecto que debería generar un debate Colombia, es el desinterés por desarrollar la labor docente por parte de profesionales de clase media, tendencia en los últimos años. Desde la década de los noventa las universidades privadas abandonaron los programas de licenciatura en Sociales y dejaron la responsabilidad de formar licenciados a la universidad pública; incluso la Universidad Nacional, considerada la mejor del país, canceló desde la década del noventa sus programas de licenciatura en pregrado y maestría, excepto en el área de lenguas modernas. Así que la formación de profesores ha quedado en manos de universidades departamentales. Además de la Universidad Pedagógica Nacional que sólo forma futuros licenciados.

La mayoría de los estudiantes que ingresan a una licenciatura, provienen de escuelas públicas con niveles deficientes en formación, que la universidad no alcanza a ofrecer, eso hace que algunos profesores presenten vacíos en procesos cognitivos, si a eso se añade que la mayoría hace una crítica profunda al libro de texto y lo percibe como perturbador del proceso, llegan a las escuelas con vacíos conceptuales, y sin un libro guía de trabajo, las clases pueden ser replicadoras de errores conceptuales.

Las críticas al libro de texto

Como lo afirma William Mejía (2009) el texto escolar tiene más enemigos que amigos, lo revisan los ministerios de educación para aprobar compras. Son favoritos de investigadores para analizar sus discursos, establecer críticas, para evidenciar falencias en contenidos y procesos. Los educadores los analizan para temas de adopción, para justificar la negativa de su uso o para encontrar errores. Por otra parte cuando aparece en un texto escolar algo cuestionable para gobierno, comunidad religiosa, o el establecimiento, puede ser noticia de prensa y es fácil desatar una polémica. Por eso, las editoriales se cuidan mucho de la información que aparece en un libro de texto, los editores se sienten en ocasiones censurados por los impresores y no es cómodo realizar la labor académica que requiere el libro de texto. Por supuesto los libros que se ven más afectados a esas críticas son todos los relacionados con las ciencias sociales.

Como afirma Jorge Ochoa (1990) los textos de Sociales son los más difíciles de hacer

por sus contenidos, por las sospechas que despiertan, por las ilustraciones que exigen...algunas de las nuevas pedagogías hablan del desprendimiento a los materiales tradicionales y de forma lamentable incluyen al libro de texto en ese campo, cuando probablemente el texto es herramienta central para desarrollar un trabajo en el aula, coherente en trazar objetivos y cumplir logros. La educación tradicional generalmente impartida desde instituciones con algún componente religioso, se preocupa por los juicios de valor, teme a los cuestionamientos y prefiere una sociedad que no lea, de ese modo desde el fanatismo y desde la imposición de ideas es más fácil dominar y la no lectura de libros permite una sociedad menos crítica. Por eso sorprende que instituciones educativas incluyendo las estatales no promuevan la lectura, no usen texto guía, no trabajen con libros, y así, parafraseando a Verdelham (2007) el libro de texto escolar es objeto periódicamente de ataques virulentos a su contenido, forma, supuesto arcaísmo, "jerga", errores, e incluso al peso en las mochilas escolares.

Dentro del universo de los textos escolares hay de todo, libros de calidad, así como manuales con serias deficiencias, pero los beneficios que puede ofrecer un buen texto escolar en la escuela es enorme, porque: facilita la comprensión de posiciones y concepciones básicas, permite comprender hasta dos puntos de vista, posibilita una mirada analítica a hechos que pueden ser controversiales, expone argumentos para estimular competencias básicas, motivan la comprensión de procesos sociales y garantizan mayores niveles de aprendizaje.

Las pruebas PISA evidencian que hay mejores resultados, cuando la comprensión de lectura y la comprensión de procesos temáticos es mayor; en ambos casos el texto escolar facilita el desarrollo de esos procesos, pues una persona que no lee, que nos construye hábitos de lectura, tendrá dificultades para comprender un texto, para hacer inferencias, para sustentar una tesis, para argumentar una idea. Como lo sustenta la profesora Helena Callai, para la comprensión de la geografía es necesario saber leer; así se pueden comprender paisajes, reconocer nuestras historias, explicar vivencias del entorno y en síntesis la lectura y la investigación deben ir de la mano en la enseñanza escolar.

La evaluación: las Pruebas PISA

Un tema que genera debate y sobre todo en los sindicatos de educadores es el tema de evaluar. Frente al proceso siempre hay críticas porque así como hay diversidad en la forma de enseñar, también lo puede existir para evaluar. A los profesores en general no les gusta la evaluación, sobre todo cuando se aplica a ellos, o cuando el estado evalúa la calidad de la educación de una ciudad o nación. Esa animadversión puede tener varias explicaciones: que la evaluación va a tener un impacto negativo en los equipos docentes: más trabajo, recortes, sanciones; que no es justo evaluar en el caso latinoamericano sociedades fragmentadas, que no es justo evaluar cuando se piden competencias y habilidades que en el entorno del grueso estudiantil no están presentes, que cada evaluación tiene un fin y de acuerdo a los intereses existentes se orienta la prueba; por eso no siempre garantiza una radiografía de la realidad educati-

va evaluada. En el caso colombiano que algunas instituciones se dedican a "entrenar" a los estudiantes para pruebas de selección múltiple de modo que no aprenden a pensar sino a responder. Como lo afirma Robert en los secretos del éxito de la prueba PISA en Finlandia, la evaluación en una obligación legal y el sistema se mantiene en constante evaluación.

En 2013 hubo protestas de profesores en México, frente a la posibilidad de evaluar sus conocimientos periódicamente, la indignación no permitió ver otras alternativas para saber cómo va la educación, que falencias presenta y hacia donde se debe reforzar. Algunos países como Colombia o Brasil realizan pruebas de Estado y se evalúa constantemente a los egresados de la secundaria, pero cada prueba es muy local, dependiendo del tipo de prueba los resultados cambian, por ejemplo en el caso colombiano, en los últimos años los estudiantes progresaron notoriamente en matemáticas y como contradicción en la prueba PISA desmejoraron, eso quiere decir que es posible que la prueba nacional se haya "suavizado" y no que los estudiantes hayan mejorado las habilidades matemáticas, pues a simple vista, no hubo cambios trascendentales en la enseñanza para progresar de forma contundente.

PISA se ha convertido en un referente para los estados miembros o interesados en hacer parte de la OIC (Organización Mundial del Comercio) dentro de dicho ente se encuentra el de evaluar la educación mundial y conocer los niveles de comprensión, capacidad de resolver problemas y conocimientos de ciencias. Las pruebas desde su implementación han estado lideradas por los países escandinavos, Singapur, Corea del Sur y Nueva Zelanda, mientras tanto los países del Cercano Oriente y Latinoamérica que la presentan, se encuentran en los últimos puestos. ¿A qué se debe? Los críticos afirman que no es justo comparar sociedades integradas, con altos niveles en la calidad de vida, frente a países donde la desigualdad impera, donde el hambre de sectores de la población puede ser un problema mayor que la alfabetización, que hay estados pluriculturales donde la evaluación no puede ser estándar.

Los resultados evidencian que más allá de la diversidad, si los países no tienen un norte sobre la calidad de la educación, los resultados no serán óptimos. A los estudiantes latinoamericanos les cuesta ser concretos para responder, hay dificultad en analizar datos estadísticos. Se hace evidente limitaciones para comprender lecturas y hacer inferencias. Por todo lo expuesto es claro que a pesar de las críticas es necesaria la evaluación, y PISA puede ser un referente para evidenciar los aspectos a mejorar en la educación, para reforzar en la enseñanza, contenidos y formas de evaluación. De hecho los resultados causaron revuelo en Colombia, el MEN salió a defender políticas y se propuso tomar acciones para mejorar la calidad de la educación.

A modo de conclusión

La educación escolar presenta profundas deficiencias, a pesar de los esfuerzos de varios países por mejorarla y elevar los niveles de calidad. El problema central puede ser las desigualdades sociales de la región que de acuerdo a los indicadores de Gini,

sigue siendo la más inequitativa del planeta; eso hace que en una región que se debate entre la extrema riqueza y pobreza, el estado deba asumir un claro compromiso en las reformas educativas de fondo y de forma. De fondo, acompañando los procesos de formación docente, evaluando a las instituciones que educan, acompañando procesos de actualización, ofreciendo una educación laica, crítica, propositiva; y de forma, mejorando instalaciones, dotando de recursos y sobre todo de materiales educativos a las instituciones; porque mientras algunas escuelas privadas que tienen un pequeño porcentaje de la población escolar, no escatiman en invertir en función de la calidad, las escuelas públicas y demás privadas están rezagadas en los progresos en función de la calidad académica.

El texto escolar es necesario en el aula, debe ser una guía de trabajo bien seleccionada. Los educadores y las instituciones deben privilegiar textos donde los contenidos, las actividades, los apoyos didácticos y la riqueza visual, faciliten la comprensión de procesos sociales, de ese modo se pueden obtener resultados positivos. Si el libro de texto es seleccionado por otros motivos o no se trabaja con este, no hay garantía de una secuenciación temática coherente, de acciones que permitan la reflexión y en análisis, de una programación de aula que demuestre coherencia de programas y una relación entre objetivos y resultados. La única forma de cerrar brechas en la educación latinoamericana es promoviendo generaciones donde la lectura sea un hábito, donde el análisis de problemas lleve a la resolución de conflictos, donde se facilite la reflexión de temáticas sociales, la apropiación de deberes y derechos. En general donde la educación y todos los elementos que acompañan el sistema educativo: textos escolares, material educativo, capacitación y formación docente, no sean considerados gastos, sino inversiones.

Referencias bibliográficas

Callai, H. (2012). Educacao geográfica: ensinar e aprender geografía. En *Conhecimentos escolares e caminos metodológicos.* p. 63 -78. Ed. Xama. Sao Paulo.

Mejía, W. (2009). ¿Qué críticas se hace al contenido de los libros de texto escolar de historia y ciencias sociales? En *Análisis y contenidos en textos escolares de Historia y Ciencias Sociales.*

Ochoa, J. (1990). *Textos escolares. Un saber recortado.* Santiago de Chile. Centro de investigación y desarrollo de la educación p.83 secretos_finlandia.

Robert, P. (2009). *La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso.* En www.otraescuelaesposible.es/pdf.

SITEAL. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina (2008). Boletín 8. Unesco, París.

Verdelhan, M. (2007). *Los libros de textos escolar, espejos de la nación* (Le manuels scolaires, mirior de la nation) París.

FUENTES HISTÓRICAS: EJEMPLO DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Daniel Llancavil Llancavil

Elizabeth Montanares Vargas

Universidad Católica de Temuco (Chile)

Introducción

En Chile las prácticas docentes han estado en el foco de atención, cuestionándose la calidad de los profesores. Pruebas como INICIA (MINEDUC, 2013) han mostrado falencias de los jóvenes egresados. Se han diseñado estrategias para mejorar esta realidad enfocándose la mayoría en la formación inicial docente. Así, el rol a cumplir por las prácticas iniciales parece ser la clave.

Estas vinculan tempranamente al estudiante con la "cultura escolar", enfrentándolo con sus propias experiencias sobre lo que es "ser profesor", y las prácticas pedagógicas de los profesores en ejercicio. Latorre expresa:

Se ha descubierto entre otras cuestiones que en la temprana experiencia docente, profesores y profesoras "aprenden" a desempeñarse como tales, "des-aprendiendo" aquello que podrían haber adquirido en la formación inicial o "re-aprendiendo" experiencialmente, a través de su propia práctica como docentes y de las prácticas de otros colegas (Latorre 2009).

Deben ir acompañadas por una reflexión pedagógica en el que el profesor encargado del curso, guie al estudiante en formación hacia temas como: la formación de su propia identidad profesional, indagar las mejores estrategias para lograr aprendizajes, el vínculo entre el contexto y el modelo de aprendizaje, la importancia del manejo del

contenido a enseñar, puesto que un profesor reflexivo que no domine la materia no puede llevar a cabo una reflexión sobre su enseñanza (Grossman et al, 2005).

No dominar los contenidos, desconocer el currículum, impide manejar la extensión y complejidad de los mismos. Restringe la elección de las estrategias más adecuadas para llegar a los aprendizajes esperados, afectando el estilo de instrucción. (Carlsen, 1988, en Grossman et al, 2005).

Por lo anterior debemos concientizar al futuro profesor sobre su rol como transformador en el proceso de enseñanza. Así, el concepto de transposición didáctica, remite a "comprender el proceso de transformación que el profesor hace del saber, este paso del saber sabio al saber enseñado" (Chevallard, 1998, p.5). Esto se debe enseñar a los futuros profesores durante los procesos de práctica, lo que requiere de un especialista que sea experto y conozca a cabalidad las estructuras y métodos de la disciplina en cuestión, capaz de ejercer la llamada vigilancia epistemológica (Bordieu, 2004), que no es más que un ejercicio de revisión permanente y riguroso sobre los contenidos a enseñar) que no es más que un ejercicio de revisión permanente y riguroso sobre los contenidos a enseñar. La transposición didáctica más que ser un concepto teórico sitúa a los estudiantes de pedagogía en su papel como mediadores en el proceso de enseñanza. Este saber enseñado dista del saber sabio tanto en su extensión, es acotado, como en el contenido propiamente tal, es decir, es otro saber adecuado a un contexto particular. En definitiva lo que los estudiantes reciben en el aula es lo que el profesor ha transformado del saber, lo que ha elegido y modificado. Chevallard por tanto hace evidente este proceso que puede ser muy positivo o nefasto en el aprendizaje especialmente cuando el profesor no realiza esta transformación del saber en forma consciente y con seriedad. Guiar al futuro profesor a conocer profundamente el saber a enseñar, lleva irremediablemente a profundizar en aspectos como los componentes sintáctico y sustantivo de este saber (Grossman et al, 2005).

En el caso de la enseñanza de la Historia, los contenidos a enseñar tienen su origen en el pasado, éste "rescata la memoria social" (Prats, 2011, p.24). Muchas veces tanto el aprendizaje como la enseñanza de esta disciplina se ven limitadas por la dificultad para contextualizar hechos ocurridos en éste. La enseñanza de la Historia exige al profesor además de conocer los contenidos, enseñar utilizando fuentes históricas pues éstas permiten aproximarse significativamente a este pasado, visibilizándolo. Por otra parte acercan al conocimiento sintáctico, es decir, son cánones de evidencia que guían la investigación en Historia. Familiarizarse con ellas desarrolla la habilidad de investigación, fundamental en la disciplina y poco trabajada en aula.

Este trabajo se contextualiza en las prácticas iniciales de los estudiantes, espacio en el cual puedan ensayar el proceso de transposición didáctica utilizando fuentes históricas como el recurso más importante para estudiar el pasado.

Marco de referencias

La revisión de programas de estudio de carreras de pedagogía realizada por el Cen-

tro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), donde se comparó los contenidos y bibliografías de los cursos con los estándares, concluyó que el modo en que hoy se enseña tiende a la abstracción: "remite permanentemente a la literatura académica y a disputas sobre métodos, mientras rehúye el sistema escolar, las aulas, los directores, la niñez, todos los elementos que configuran el ejercicio efectivo de la profesión" (CEPPE, 2013, p.3).

Investigaciones recientes dan cuenta de la importancia de la formación disciplinar lo que ha llevado a la necesidad de repensar y fortalecer el ámbito de la práctica, cuestión que se ha venido haciendo en las instituciones formadoras de profesores, a partir de los proyectos de fortalecimiento de la formación inicial docente y la articulación entre los saberes disciplinarios y pedagógicos (Vivanco et al, 2010; Bobadilla et al, 2009; Núñez y Cubillo, 2012).

Esto se lograría a través de la introducción de prácticas pedagógicas tempranas para conocer la realidad educacional y social, vinculando lo cotidiano pedagógico y la reflexión teórica y estructurando la práctica docente durante toda la formación a través de un vínculo permanente con escuelas y liceos públicos (De Tezano, 2007). Hay evidencias que demuestran que desde las prácticas iniciales a la práctica final o profesional, los profesores en formación se van sintiendo más capaces de enseñar, involucrar a los estudiantes y crear ambientes propicios para el aprendizaje (Montecinos, 2011). Por otra parte cuando las experiencias prácticas están bien organizadas y coordinadas entre los centros de práctica y los programas de formación, los futuros profesores logran altos niveles de preparación.

La formación práctica debe estar aparejada con un dominio del contenido disciplinar. En esa línea sobre el conocimiento de la materia a enseñar Shulman (2005) estableció tres tipos: conocimiento del contenido disciplinar, conocimiento de la estructura sustantiva de la disciplina y conocimiento de la estructura sintáctica de la misma.

Grossman (2005) define el conocimiento sintáctico como el cuerpo sustancial de la disciplina, el cual incluye los marcos exploratorios, paradigmas vigentes y unificación de investigaciones en torno al tema discutido. El profesor selecciona y discrimina a partir de diversas fuentes historiográficas vigentes y aceptadas, contrasta posturas y construye a partir de aquello la sintacticidad del contenido.

El conocimiento sustantivo, a su vez, lo define como aquel conocimiento que se transforma en el fondo y la forma en las que el conocimiento es introducido en el aula, susceptible de ser internalizado en los estudiantes. De esta forma el docente debe "vehiculizar el saber disciplinario hacia el saber pedagógico, con el objeto de cumplir con el acto educativo" (Pellón et al, 2009, p.743). Chevallard revela este proceso de transposición didáctica del contenido del saber sabio al saber enseñado "el trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza" (Chevallard, 1998, p.45).

Para Shulman (2005) es la mezcla entre materia y didáctica la que permite comprender

cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza.

El trabajo directo con fuentes históricas propicia en los estudiantes, una aproximación a la naturaleza del conocimiento histórico y a la labor del historiador, la incorporación de la experiencia histórica, el desarrollo de ciertas competencias como la interpretación histórica y el pensamiento crítico.

Los estudiantes acostumbrados a trabajar con fuentes históricas tienen una idea más completa tanto de la Historia como disciplina de conocimiento, como del papel del historiador. En cambio, los alumnos no expuestos a estas informaciones presentan una imagen más cerrada y obsoleta.

Así en esta investigación, las actividades de enseñanza y de aprendizaje se conciben como instancias y experiencias de intercambio y cooperación entre estudiantes y docentes enfocadas en el uso de fuentes históricas.

La teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del aprendizaje innovador porque: a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Engeström, 1999, en Larripa y Erausqui, 2008, p.113).

El resultado de la enseñanza es, ante todo, la formación de diferentes tipos de actividad cognoscitiva o de sus elementos: conceptos, representaciones, acciones mentales (Talizina, 2009, en González, 2012). Para Shulman (2005), los objetivos de la enseñanza deben orientarse a que los estudiantes aprendan a comprender y a resolver problemas, pensar crítica y creativamente y que asimilen datos, principios y normas de procedimiento.

Metodología

El estudio se planteó como una investigación descriptiva, donde los objetivos fueron:

- Construir conocimientos en torno a la enseñanza de la Historia a partir del uso de fuentes históricas en el aula.
- Aplicar la teoría de transposición didáctica a la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en las prácticas pedagógicas iniciales.
- Valorar el uso de las Fuentes Históricas como un recurso pedagógico para ser utilizado en el aula.

Participaron 35 estudiantes del curso Didáctica de la Historia, del cuarto semestre de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco, curso mixto con un promedio de 20 años. La actividad fue realizada el segundo

semestre del año 2012 en las condiciones ya señaladas. La universidad es confesional católica de la ciudad de Temuco, Chile.

Se utilizaron instrumentos como: las retroalimentaciones, conversación con los profesores a cargo de las prácticas; estados de avance de productos; talleres de lectura y entrega de matrices con citas de autores referidas a la temática; presentación final de la actividad realizada, rúbrica durante revisión final de la actividad.

Descripción de la Actividad

Se incia con la presentación a los estudiantes de una clase teórica y textos a leer sobre la definición de las fuentes históricas y los alcances teóricos de las mismas en la enseñanza de la Historia. En este punto fue muy importante la clase teórica y las lecturas que se realizaron.

Posteriormente ellos eligieron una fuente para trabajar en su diseño de clase, teniendo en cuenta un contenido puntual y un curso.

La secuencia de actividades a realizar a partir de la fuente fue:

1. Investigar sobre la utilidad de éstas y uso en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales. (Se sugirió un número de 3 a 5 autores).
2. Determinar un contenido a partir del cual trabajar con la fuente histórica asignada. (El contenido fue uno de los trabajados en el curso donde desarrolló su proceso de práctica el presente semestre).
3. Proponer una secuencia de acciones didácticas para el tratamiento/enseñanza del contenido a partir de la fuente histórica asignada. (Transformación del saber sabio en saber enseñable).
4. Diseñar una actividad pedagógica a partir de la fuente histórica asignada susceptible de ser aplicada en el curso en donde desarrolló su proceso de práctica.
5. Elaborar una planificación que dé cuenta de las diferentes acciones a desarrollar en torno al tratamiento de la fuente histórica y la enseñanza del contenido.
6. Exponer los resultados alcanzados en el desarrollo de las actividades realizadas. Primero se indagó sobre las necesidades, inquietudes, intereses, expectativas y la actitud de los estudiantes frente al uso de fuentes históricas. Luego se hizo la exploración de conocimientos previos respecto a la temática de la asignatura, los conocimientos y las estrategias que utilizaban en sus propios procesos de aprendizaje. Se cotejaron conceptos como fuentes históricas y transposición didáctica.

Durante el desarrollo los estudiantes avanzaron y recibieron retroalimentación sobre las diferentes fases y etapas diseñadas para la actividad.

Finalmente se evalúo la planificación y diseño de actividades de aprendizaje para ser implementadas en el aula, con estudiantes de enseñanza básica y media.

La entrega de resultados se realizó en forma personalizada, a la que se citó a cada estudiante con el propósito de retroalimentar las experiencias de enseñanza aprendizaje comprometidas. La asistencia era obligatoria. Al final se realizó una reflexión sobre la elección de las fuentes y su aplicación como metodología de enseñanza en diversos contextos. Los avances se presentaron en forma abierta, lo que permitió que todo el grupo participara de las retroalimentaciones y explicaciones de parte del estudiante y del profesor.

Resultados

Los resultados se obtuvieron por las clases teóricas, las retroalimentaciones individuales y grupales y la exposición final. Se conversó con los estudiantes acerca de las diferentes temáticas planteadas. Se realizaron tanto las actividades de enseñanza como las de aprendizaje, en las que se materializó el trabajo con fuentes históricas.

Se evidenció que los estudiantes necesitaban gran apoyo para planificar las diferentes partes de la actividad solicitada. A medida que transcurrían las sesiones, los estudiantes utilizaban más los conceptos entregados y explicados al inicio y que debían orientarlos en el desarrollo de la actividad.

Algunas conductas observadas a través del trabajo fueron:

> Dificultad para comprender conceptos como transposición didáctica, no le dieron gran importancia a la guía que se entregó sobre este concepto y preguntaron poco al inicio. Cuando se acercó la fecha de presentación oral mejoró la asistencia a las retroalimentaciones solicitando horas extra.
>
> Tuvieron errores en el diseño de la clase, como la utilización de una fuente poco significativa para el contenido en cuestión, mal uso del tiempo de la clase, resultados de aprendizaje muy complejos, levantamiento de indicadores de evaluación, confusión entre resultados de aprendizaje conceptuales y procedimentales, entre otros.
>
> Sobre la responsabilidad, algunos estudiantes no cumplieron llegando muy atrasados o sin el avance requerido. Había que repetir las instrucciones escritas en forma oral y en forma individual. Tuvieron errores en la redacción de ideas. Un número importante de estudiantes entregó información de lecturas insuficientes y mal sistematizadas.

Lo positivo que se observó fue:

> Se motivaron con el trabajo, hicieron preguntas, lograron hacer interesantes elecciones de fuentes primarias, reconocieron el valor del trabajo en su formación como profesores de historia.
>
> Utilizaron autores que se referían al uso de las Fuentes en la enseñanza de la Historia.
>
> Vincularon el diseño de la actividad con sus cursos de práctica, lo que permitió

contextualizar lo aprendido.

Sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, a través de las retroalimentaciones realizadas con los estudiantes, se vio la relación que hicieron entre el trabajo con fuentes y una mayor comprensión del pasado. Esto especialmente lo valoraron señalando que las fuentes "visibilizan el pasado" "acercan el pasado al presente", permiten "ver restos del pasado".

Reconocimiento del valor del trabajo con fuentes para enseñar historia y de las problemáticas que acarrea, como: la elección correcta de la fuente, el diseño de la actividad asociada a la fuente, la elección de la fuente acorde al grupo curso.

Los estudiantes escogieron las fuentes cercanas a propias experiencias como fotografías, imágenes, textos escritos. Las fuentes orales y materiales estuvieron ausentes. Algunos confundieron fuentes primarias con secundarias.

Al término, se evidenciaron cambios en el desempeño, actitud y comportamiento de los estudiantes lo que se observó a través de la evaluación de la presentación final y los comentarios que hicieron:

"entendí para que usar fuentes primarias"

"que importantes son las imágenes para enseñar Edad Media"

"lo más difícil fue entender la Transposición Didáctica"

"No se me ocurrió como usar esta imagen"

"me costó encontrar más referentes teóricos"

"Fue una actividad desafiante que nos obligó a usar fuentes históricas"

"Esta actividad nunca la hice en el liceo".

Conclusiones

El conocimiento histórico se construye por medio de acciones pedagógicas conscientes, que se evidencian en conceptos, habilidades y actitudes. El trabajo con fuentes históricas posibilitó la formación de este tipo de conocimiento y que los estudiantes se interesaran en sus propios procesos de aprendizaje.

Mejoró las estrategias de aprendizaje en los niveles: oral, escrito, lector y actitudinal en los estudiantes que participaron en el estudio.

Favoreció la articulación entre la teoría y la práctica, sistematizando las experiencias y conocimientos adquiridos en las aulas universitarias y centros de práctica.

El trabajo con fuentes históricas acercó a los estudiantes a su rol en la transformación del saber disciplinar en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y promovió el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

Es necesario fortalecer en los estudiantes los marcos teóricos y conceptuales y buscar instancias para que puedan realizar una reflexión pedagógica de la actividad realizada.

Se recomienda seguir a los estudiantes que fueron parte del estudio para establecer los efectos del trabajo con fuentes históricas en el desempeño académico.

Referencias bibliográficas

Bobadilla Goldschmidt, M., Cárdenas Pérez, A., Dobbs Díaz, E. y Soto Bustamante, A. (2009). "Los rodeos de la práctica": representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Revista Estudios pedagógicos,* 35(1), 239-252.

Bordieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2004). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Centro de estudios de políticas y práctica en educación (2013). *Profesión Docente en Chile: El factor indispensable* (p. 2). Santiago: Ceppe. Consultado el 10 de enero de 2014, en http://www.ceppe.cl

De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores. Una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento educativo,* 41 (2), 57-75.

González Moreno, C. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 595-617.

Grossman, P., Wilson, S., Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de curriculum y formación del profesorado,* 9 (2), 1-24.

Latorre Navarro, M (2009). Practicas pedagógicas en la encrucijada: Argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Revista Pensamiento Educativo,* 45, 185-210.

Larripa, M. y Erausqui, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", Intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de investigaciones,* 35, 109-124.

Ministerio de Educación de Chile (2013). Evaluación Inicia. Presentación de Resultados 2012. (p.23). Santiago: Mineduc. Consultado el 12 de enero de 2014, en http://www. http://www.mineduc.cl

Núñez Rojas, M. y Cubillos Silva, L. (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Revista Docencia,* 47, 83 - 89.

Pellón Arcaya, M., Mansilla Sepúlveda, J. y San Martín Cantero, D. (2009). Desafíos

para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: obstáculos y proyecciones. *Int. J. Morphol.*, 27(3), 743-750.

Prats, J. y Santacana, J. (1998). ¿Por qué y Para qué enseñar Historia?. En L.P. Rodriguez Gutiérrez y N.García García (Coords.), *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp.18-64). Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Vivanco Contreras, M., Bravo Rivera, C., Torres Candia, M. y Cárcamo Vásquez, H. (2010). Representaciones sociales de estudiantes acerca de su formación inicial docente. *Revista Horizontes Educacionales,* 15 (1), 53-67.

LA IMPORTANCIA DE LAS FUENTES FÍLMICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Sara Prades Plaza

Universitat Jaume I

La investigación en didáctica de las ciencias sociales ha mostrado reiteradamente la falta de interés que provoca la Historia entre el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. Ante esta situación, cabe reflexionar acerca de los métodos usados para su enseñanza en dichas etapas educativas y sustituir la recepción pasiva de conocimientos por otras metodologías que planteen el aprendizaje de la Historia como una tarea de investigación. Esto puede llevarse a cabo a partir del uso de las fuentes fílmicas, que despertarán el interés del alumnado, favoreciendo su participación en la elaboración del discurso histórico y, por ende, la aprehensión del mismo.

Tenemos que tener en cuenta que la difusión del conocimiento histórico en nuestra sociedad no solamente es consecuencia de los aprendizajes adquiridos en las enseñanzas regladas, sino que en muchísimas ocasiones es originado por la visita a museos, exposiciones, por la información aparecida en medios de comunicación, ya sea prensa, radio, cine o televisión, por los comentarios de protagonistas del pasado, por la lectura de novelas históricas, etc. Por eso es necesario integrar las ideas adquiridas por estos cauces y que la ciudadanía pueda discernir entre juicios subjetivos de un novelista, cineasta o periodista y los acontecimientos del pasado.

Esta es la razón por la que pretendemos exponer la importancia de la integración de una de estas fuentes de conocimiento en las enseñanzas regladas, de modo que el

alumnado sepa tratarla y aprovecharla adecuadamente. Así, este trabajo pretende contribuir a evitar que el discurso histórico aparecido en ella pueda resultar contradictorio, o incluso opuesto, al enseñado por el profesor de Historia. Además, esto fomentará el interés del alumnado por esta materia, al observar que es omnipresente en nuestra sociedad.

Si pretendemos que el discurso histórico que transmitimos a los alumnos de Secundaria y Bachillerato sea lo más cercano posible a las recientes investigaciones historiográficas, debemos plantearles las concepciones actuales de la disciplina y los debates que se llevan a cabo entre historiadores. Con tal finalidad, tenemos que dejar claro que ni siquiera la aceptación de la Historia como ciencia goza de unanimidad. Aún así, existe un amplio consenso en incluirla dentro del campo de las ciencias humanas porque presenta, como las disciplinas científicas, una dimensión social e institucional con un conjunto de reglas operativas, normas de conducta, códigos o nomenclaturas inteligibles para el colectivo que la estudia. Al mismo tiempo, se la caracteriza como ciencia humana puesto que el objeto de investigación es el hombre.

Cabe aclarar a nuestros alumnos que, puesto que la Historia trabaja en el conocimiento y explicación de un objeto que por definición no existe como es el pasado, se la ha desvirtuado desde las otras ciencias. Equivocadamente, los historiadores del siglo XIX, como Leopold von Ranke, creían que el pasado se podía conocer tal y como realmente ocurrió. Pero, en realidad, el material con que trabaja el historiador es lo que ha quedado de los tiempos pretéritos y no todo el pasado en sí. Tenemos que tener en cuenta que también es parte del pasado lo que no se ha conservado, lo que selectivamente no se preparó para sobrevivir; esto supone una carencia que imposibilita el total conocimiento de lo que ocurrió en tiempos pretéritos. Además, como el historiador está inmerso en una época e interpreta los hechos, valora y jerarquiza su argumentación según las corrientes de pensamiento existentes en su momento, es imposible que ofrezca una explicación totalmente objetiva y aséptica.

A pesar de todas las objeciones, hoy está fuera de duda el estatus científico de la Historia, ya que no es sólo la búsqueda de hechos verdaderos lo que constituye una ciencia, sino la elaboración de conceptos, leyes y teorías. Efectivamente, el objeto de la Historia es verificar las pruebas materiales que sirven de apoyo a afirmaciones históricas y explicar la causalidad y la significación temporal, excluyendo anacronismos en las interpretaciones del pasado.

Este objetivo se podrá cumplir gracias a los restos que nos han quedado del pasado, que denominamos fuentes históricas, cuyo análisis servirá de base a la elaboración del discurso histórico tras su tratamiento según una cuidadosa metodología. Enseñar a los adolescentes su método de análisis y, por ende, desarrollar en ellos actitudes críticas contribuirá a que en la vida adulta puedan razonar de manera autónoma sobre estas fuentes de conocimiento del mundo que les rodea. Además, con su tratamiento se adquiere, al menos, una de las Competencias Básicas, definidas como capacidades que permiten: “Poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa,

incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida" (MEC, 2007, p. 678).

Mediante el análisis de distintas fuentes, los adolescentes cultivarán su espíritu crítico al contrastar diversos mensajes informativos. Igualmente, atraerán su interés hacia los estudios históricos, puesto que asumirán la utilidad y contextualización de la Historia en nuestra sociedad. Con tal finalidad, proponemos el siguiente método de tratamiento de las fuentes históricas en las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato.

En primer lugar, debemos familiarizar a nuestros alumnos con el uso de las fuentes históricas, leyendo y debatiendo textos teóricos y metodológicos sobre las mismas. A continuación, se les han de exponer distintos ejemplos de su uso para el conocimiento de determinados periodos históricos. Seguidamente, se habría de llevar a cabo la selección de las fuentes a analizar durante el curso, instando al alumnado a que propusiesen aquellas que les resultasen de interés o agrado. Durante este proceso se deberían de intercalar sesiones teóricas en que se expusiesen los principales aspectos de los periodos históricos que se fuesen a analizar, de forma que el alumno tuviese conocimientos sobre los mismos antes de acercarse a las fuentes históricas relativas a ellos. Finalmente, se deberían de elaborar fichas de análisis de cada uno de los tipos de fuentes que, a continuación, se habrían de rellenar y conservar en nuestro archivo de aula, que iría aumentando para futuros usos didácticos en otros cursos.

A continuación, plantearemos la utilidad e idiosincrasia del tratamiento de las fuentes fílmicas para el aprendizaje de la Historia Contemporánea que, a nuestro parecer, pueden resultar del interés de los alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato.

Las fuentes fílmicas

Para el conocimiento de la época contemporánea son excelentes fuentes el cine de ficción, los documentales o las llamadas películas históricas. En su análisis hemos de atender a las dos facetas que presentan los documentos audiovisuales, puesto que son al mismo tiempo fuente y relato histórico. Son bienes culturales compartidos por distintos grupos de la sociedad, que muestran los deseos y las posibilidades del público al que van dirigidos. Por consiguiente, nos revelan el imaginario colectivo y la autorepresentación que tenía la sociedad en un determinado momento.

Así, el cine interesa a los estudiantes de Historia como una fuente de datos, ya que toda película es histórica por exponer las preocupaciones, temores o deseos del tiempo en el que ha sido producida. Las ficciones parten de experiencias vividas o imaginadas, por ello se puede afirmar que todas las películas exponen la realidad, mejorándola en su recreación o degradándola a modo de crítica.

Pero la función del cine va más allá de ser un reflejo de la sociedad o del imaginario de una época, ya que también funciona como elemento activo de cambio, puesto que corrige algunas visiones de determinadas problemáticas si se asumen sus propuestas morales, crea opiniones, modelos a seguir o inspira críticas hacia prácticas sociales es-

tablecidas. Es interesante, por ejemplo, estudiar la fuente fílmica como constituidora de una determinada visión popular de algunos episodios del pasado.

Por lo tanto, el cine construye realidad por exponer imágenes y estereotipos, sueños y temores de una época a un amplio público al que la Historia escrita no es capaz de interesar. Esta virtualidad del cine ha sido aprovechada como un excelente instrumento de propaganda por parte de los diferentes sistemas políticos. Los regímenes totalitarios, tanto el estalinismo como el nazismo, fueron los primeros en producir documentales para instruir al pueblo en sus valores y estética. El discurso nazi de *El Triunfo de la Voluntad* de Leni Riefenstahl puede ser el mejor ejemplo, al exponer el romanticismo nacionalsocialista en que el hombre se confunde con la masa uniformemente ordenada y organizada.

De igual modo, durante todo el siglo XX actuó como un importante elemento de socialización para los recién llegados a los Estados Unidos, al familiarizarse con la lengua inglesa escrita gracias a los subtítulos que llevaban las películas del temprano cine mudo. Este entretenimiento era asequible para todos los públicos, de forma que pronto se confirmó como un medio de masas privilegiado para la circulación de unas determinadas ideas y valores que se querían infundir en la mayoría de la sociedad.

Por otro lado, las llamadas películas históricas, que en ocasiones son muy parciales y poco rigurosas, resultan también útiles para el conocimiento de la Historia si se confrontan con otras fuentes. Nos hablan más de cómo es la sociedad que las ha creado que del hecho histórico que intentan evocar, pero en todo caso son una valiosa fuente para el conocimiento del pasado. De hecho, el inventor de las películas en celuloide ya se fijó en ellas como instrumento de suma utilidad para la enseñanza de la Historia Contemporánea, dado que Thomas A. Edison en 1912 afirmó que “estoy gastando más de lo que tengo para conseguir un conjunto de seis mil películas con el fin de enseñar a los diecinueve millones de alumnos de las escuelas estadounidenses a prescindir de los libros” (Caparrós, 2004, p. 11.).

Cuando apareció el documental, fue considerado como una aproximación más fiable que cualquier otro testimonio histórico a la realidad. Posteriormente, a mediados de los años cincuenta se le consideró el arte del falso testimonio, pero desde finales de los años sesenta se ha recuperado como una fuente más para adquirir un conocimiento más amplio del pasado. Su popularización como fuente histórica se debe al miembro de la escuela de *Annales* Marc Ferro, que en 1965 realizó sus primeras investigaciones al respecto. A partir de la siguiente década, la mayoría de los especialistas sobre el tema se comenzaron a reunir alrededor de la británica International Association for Media and History, después de abrir una corriente de investigación que se extendió en Francia, Reino Unido, Estados Unidos o España.

En la universidad española el pionero del uso de esta fuente para la explicación histórica fue José Mª Caparrós, quien fundó junto a Rafael de España en 1983 el C*entre d'Investigacions Film-Història* y creó en 1989 la idel Departamento de Historia Contemporánea de la Universitat de Barcelona. Desde su introducción en nuestro país se

han organizado diversos congresos cuyo objetivo ha sido reflexionar sobre la relación entre cine e Historia, o bien se ha teorizado sobre este aspecto en simposios y encuentros en torno al ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales, como en el XXIV Simposium de Didáctica de las ciencias sociales.

Para su estudio, Marc Ferro realizó una sistematización de los distintos tipos de películas según la óptica del estudiante de Historia (1995):

1. Películas de reconstrucción histórica que no tienen una voluntad directa de hacer historia, pero que permiten observar la mentalidad de una época, el modo de vivir, comportarse, vestirse o hablar porque retratan una sociedad y un tiempo. Un ejemplo son las obras del movimiento neorrealista como *Roma città aperta* de Rossellini o las películas de Woody Allen. Dentro de este grupo también se encontrarían las películas de ciencia ficción que reproducen los temores del hombre de una época.
2. Películas de ficción histórica que evocan un pasaje del pasado o que se basan en personajes históricos con el fin de narrar acontecimientos pretéritos, aunque su enfoque histórico no sea riguroso. Se usa el pasado histórico únicamente como marco referencial, como en el cine de romanos en que su ambientación, escenarios o vestuario pueden tener algún interés didáctico, como en *Los últimos días de Pompeya* o *La caída del Imperio Romano*. En ocasiones se lleva a cabo una idealización del pasado como en *Lo que el viento se llevó*, en ese caso nos resulta interesante la manera en que la industria cinematográfica percibió la etapa histórica representada en el momento en que se produjo la película. Por lo general, las películas de ficción histórica inciden mucho en tópicos y arquetipos ya conocidos por el público y ofrecen una explicación muy simple con la finalidad de hacerse fácilmente inteligibles.
3. Películas de reconstitución histórica que tienen una voluntad de hacer Historia y evocan un período o hecho con rigor como *El Gatopardo* o *Cromwell*. Como recurso didáctico resultan muy interesantes porque dicen mucho de cómo pensaban los hombres de una generación y de la sociedad de una determinada época.

Como toda fuente histórica debe ser tratada de una manera especial y por eso Joan del Alcázar ha elaborado un guión de trabajo para llevar a cabo su análisis (1998): El primer paso ha de ser la elaboración de una ficha técnica, para a posteriori contextualizar históricamente el problema central del documento en caso de que sea referente a un hecho histórico. Finalmente, se habrá de realizar un análisis crítico del conjunto de valores, creencias y explicaciones aceptadas como buenas por el cineasta, que es hijo de su tiempo.

En las películas sale a la luz el imaginario colectivo de una sociedad, la que ha producido la película, manifestándose estereotipos visuales que el estudiante de Historia deberá discernir. También deberá analizar la autonomía del director, productor o guionista en

relación con la industria fílmica y con las instituciones u opinión pública del momento. Habrá que considerar sus confesiones religiosas, adscripciones ideológicas, edades y géneros para entender por qué razón se relatan unos hechos y se silencian otros. De igual modo, se habrá de averiguar el grado de intervención de los poderes públicos mediante la censura estatal y a través de formas indirectas de corrección como las subvenciones, los avances sobre distribución y facilidades crediticias, los premios, el papel promotor de las televisiones y de otras instituciones públicas, la clasificación por edades y los estímulos para las obras artísticas o de calidad.

Asimismo, se han de tener en cuenta las reacciones que provoca la película en los espectadores y las críticas que obtuvo en el momento de su estreno. Es muy interesante estudiar a quien iba dirigida y si realmente los que eran susceptibles de ser su público fueron los que la consumieron. Finalmente, debemos considerar que el documento fílmico no deja de estar sujeto a unas expectativas de éxito que deberá alcanzar para que reporte un beneficio y posibilite una nueva inversión. Todas estas cuestiones deben ser analizadas por quien quiera sacar el máximo partido a la fuente fílmica.

En síntesis, la virtualidad del cine es dotar al estudiante de Historia de una aproximación global al tiempo pretérito, al reflejar el conjunto de una sociedad. Al mismo tiempo, es parte de la cultura material de una época y, como las otras manifestaciones artísticas, nos sirve para acercarnos a una época. No es que cualquier película pueda evocar todo el mundo en el que surgió, pero contribuye a una mejor explicación de los tiempos pretéritos dado que, como toda fuente histórica, establece un diálogo imaginario entre el pasado de que es fruto y el presente en el que nos acercamos a ella.

Conclusiones

Algunos estudios han confirmado la idea de que las buenas obras fílmicas, pueden contribuir mejor al conocimiento histórico, de modo que la mayoría de profesores universitarios de Historia han incluido listas de obras fílmicas y hacen hincapié en sus asignaturas acerca del uso de estas fuentes (Moradiellos, 1999).

Mediante su introducción en las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato pretendemos que nuestros alumnos tomen consciencia del cambio historiográfico acaecido en las últimas décadas, consistente en no otorgar mayor credibilidad ni importancia a las fuentes documentales conservadas en archivos que, por lo general, son testimonio de la perspectiva de las élites masculinas que tradicionalmente han detentado el poder en las instituciones políticas, eclesiásticas o militares. De este modo, el uso de estas fuentes históricas contribuirá a erradicar el menosprecio de las propias experiencias vitales por parte de la mayoría de la población que ha vivido ajena a los cargos de poder institucional. Gracias a su tratamiento, el alumnado podrá acceder a los protagonistas reales del pasado, evitando una visión despersonalizada de los tiempos pretéritos que dificulte la comprensión de la complejidad de la historia.

Al mismo tiempo, su uso supondrá la revisión de las metodologías docentes usadas para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria y Bachillerato, necesaria

ante la desmotivación del alumnado. No obstante, cabe ser conscientes de las particularidades que presentan estas fuentes como son la combinación de lo objetivo y lo subjetivo y de lo individual y lo colectivo. Además, el alumnado se ha de introducir en el método científico para su comprensión, adquiriendo un aprendizaje significativo.

En cualquier caso, estas fuentes históricas pueden ayudar al estudiante de Historia a repensar por completo su concepción de la disciplina, así como contribuir al fomento de la reflexión sobre esta materia, procesando la información y pensando de forma crítica. Igualmente, dan lugar a un aprendizaje activo en que el alumno construye su propio conocimiento histórico a partir de estos recursos que sustituyen al método expositivo tradicional hegemónico en la enseñanza de la Historia. Gracias al uso de las fuentes anteriormente atendidas como recurso educativo en la enseñanza reglada de la Historia, se dará lugar a sesiones de aprendizaje más participativas que permitirán lograr un conocimiento más significativo de la materia, así como al desarrollo de habilidades reflexivas y de investigación entre los alumnos.

La reflexión sobre la realidad más cercana y similar a la de los jóvenes estudiantes suele generar mayor motivación debido tanto a una mayor facilidad para comprenderla, como a la sensación de una mayor utilidad por ser más ventajosa para entender el mundo en el que viven. Por eso, el uso crítico de películas y documentales son las fuentes históricas seleccionadas para lograr los objetivos formulados. Su uso contribuirá a una educación de esta ciencia social más contextualizada y dinámica, más próxima a la necesaria inmersión en la cultura científica.

Referencias bibliográficas

Alcázar, J. y Tabanera, N. (Coord.) (1998). *Manual de pràctiques per a la història contemporània d'Amèrica.* Valencia: Universitat de València-Tirant lo Blanc.

Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Barcelona, Crítica.

Caparrós Lera, J. M. (2004). *100 películas sobre Historia Contemporánea.* Madrid: Alianza.

Ferro, M. (1995). *Historia Contemporánea y Cine.* Barcelona: Ariel.

MEC (2007). REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: MEC-Secretaría General de Educación.

Moradiellos, E. (1999). *El Oficio del Historiador.* Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Valero Martínez, T. (2010). *Historia de España Contemporánea vista por el cine.* Barcelona: UB.

EL MEDIO ENTRA EN EL AULA: ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EL CONTEXTO SOCIONATURAL PARA LA CONSECUCIÓN DEL MÁXIMO COMPETENCIAL

José R. Pedraza Serrano

IES La Escribana

"...a nadie se le escapa que la localidad —entorno vivido del niño— es la introducción necesaria de todo conocimiento geográfico y la provincia prolongación de aquél, y en el caso de la de Córdoba, como hemos dicho, síntesis de geografía andaluza".

Antonio López Ontiveros et al. (1989, p. 54)

1. Introducción

La escueta cita que antecede nos movió hace algunos años (2006-2008) a plantear el Grupo de Trabajo "La Geografía de Córdoba: estudio de campo y análisis territorial" (IES La Fuensanta, Córdoba). En la actualidad, nos ha servido para ampliar nuestro radio de acción en la observación territorial del Concurso fotográfico "Paisaje", desde una bella y bien conservada comarca como es el Guadiato —en la primera edición (2009)—, a una no menos contrastada y antológica provincia como es el antiguo reino de Córdoba (2010), para, más recientemente, mirar por los excepcionales y variados confines andaluces (2013). El objetivo no es otro que subrayar la importancia que siempre hemos querido ver en la ciencia geográfica como fundamento, columna vertebral en la formación integral del alumnado, ese conocimiento sintético que aúna

multidisciplinarmente infinitud de saberes y contenidos, al modo humanista, que sólo la percepción espacial en la interrelación entre medio físico (naturaleza) y seres humanos (sociedades) puede dar, con escalas variopintas, temáticas heterogéneas y multifacéticas, con predominancias ecológicas, poblacionales, económicas, políticas, sociológicas, culturales…. A fin de cuentas, pretendíamos con aquella estrategia investigadora y con esta propuesta didáctica reivindicar la que en los últimos tiempos se ha llamado instrumentalidad de algunas áreas, capitalidad que ya hemos demandado en algún que otro foro o artículo, petición de la que no somos pioneros, pero sí pregoneros y manifestantes.

Fig. 1. Cuaderno de trabajo de un itinerario didáctico cordobés (2007)



Sirvan las tesis de Pinchemel (1989) y Leif y Rustin (1974) acerca de la instrumentalidad del conocimiento geográfico para formular la hipótesis de que son causas variadas las que conducen a no tener en los niveles educativos básicos manejos apropiados (usos, elaboraciones) de los recursos cartográficos y territoriales (percepción, localización,…).

Suficientes *sospechas* nos instan a propagar la cultura paisajística y contextual entre nuestro alumnado, e iniciativas, pongamos por caso, como las hechas hasta la fecha, y las que en mente nos merodean —no dependiendo sólo de nosotros el poder iniciarlas y llevarlas al aula— bien pueden coadyuvar a recortar esas carencias, amén de fomentar otros muchos valores y capacidades que están en el saber de parte del profesorado y, por extensión, de alguna parte de la sociedad civil.

2. La síntesis geográfica

La Geografía, mejor en la geografía; la mirada, mejor en el paisaje (Madrid y Pérez, 2006). Esta máxima que defendemos como clave pedagógica, no siempre es posible, y, de sólito, cada vez menos. Increíble, pero cierto. Cuando teóricamente casi todo debería estar a nuestro favor para remar al unísono, las dificultades se suceden para compartir el conocimiento competente o salir del aula (Vilarrasa, 2003); y la pedago-

gía precisa de reciclaje didáctico para seguir enseñando diariamente, porque no nos podemos permitir el lujo de aquejarnos amargamente por que el horizonte se nuble y los nubarrones nos quiten la luz.

Si conseguimos poner un granito para que pueda seguir siendo la que P. Kropotkin (1885, p. 228) llamaba "la más atractiva y sugestiva [ciencia] para gente de todas las edades", nos daremos por satisfechos. Si con el conocimiento de los paisajes y, en ellos, de los paisanajes, concluimos en que "la Geografía debe cumplir, también, un servicio mucho más importante. Debe enseñarnos, desde nuestra más tierna infancia, que todos somos hermanos, cualquiera que sea nuestra nacionalidad", la Geografía nos habrá dado el conocimiento preciso para que los valores y los actitudes sean armónicas con la Tierra y con el Mundo, integradas desde principios de respeto y solidaridad (justicia, igualdad y libertad).

Sin pretensiones de excedernos en la hipervaloración del conocimiento geográfico del alumnado, la adaptación de estrategias en el proceso de enseñanza de cara a exprimir los recursos (y las imágenes son fundamentales) con la óptica que cada área o ámbito didáctico permita, y, cómo no, la Geografía a la cabeza, bien que podrían servir para acercar el conocimiento establecido y convencional al mundo real, conectar con el alumnado disruptivo u "objetor" que no encuentra sentido, o formar aprendices de ciudadanos que, en corto plazo probablemente, releven a los progenitores asumiendo responsabilidades familiares, profesionales y políticas. No se olvide que la competencia a la que se llegue en nuestra etapa, metafóricamente, serán las alas para ser autónomo o para vivir digna y sosteniblemente, esperamos, a corto plazo.

Fig. 2. Cartel del II Rallye Fotográfico (2010). Foto: José R. Pedraza



Subrayar la infinita riqueza que el paisaje tiene para estudiarlo (Busquets, 1993; Liceras, 2013), lo cual convierte la salida por itinerarios geográficos, como en el arte o en la historia, en procedimiento fundamental para la educación integral de la persona (García, 2004). Con R. M. Ávila (2003, p. 40) suscribimos que "las salidas fuera del aula han sido y siguen siendo una actividad esencial, común y significativa en la enseñanza de las ciencias sociales", sabiendo que "si queremos conseguir nuevos aprendizajes, hay que guiar la mirada del alumno para que vea" (Benejam, 2003, p. 9). Nada hay tan atractivo para el geógrafo como la observación del paisaje. Por ello, las salidas,

concretadas muchas veces en excursiones y trabajos de campo, son el alma de la didáctica de la geografía. Y si con todo no nos es posible, el aula debe tener los poros abiertos para dejar entrar el mundo externo. Un instituto no puede vivir de espaldas a la realidad que lo envuelve. Para conocer y sentir la síntesis del territorio, los porqués, los cómos, los cuándos, los dóndes, habrá que ahondar por parte del profesorado en el territorio y en el paisanaje. Y, desde luego, las familias, sin las cuales el grado de excelencia jamás se alcanzará.

Cuando se dificulta el trabajo de campo (por distancias notables, por falta de recursos, por individualismo docente o conformismo familiar,...) estamos obligados a meter el medio en el aula. Nos sentimos discípulos del proyecto Génesis y de la aplicación que del mismo se viene haciendo en Asturias. Parte del sentido del mismo lo recoge la maestra de Educación Infantil Teresa Martín García (2010, p. 68) al argüir:

> La fotografía y nuestro entorno se convierten en los ejes del proyecto, que se centra en vivir en el medio para cuidarlo y disfrutarlo. El ejemplo se descubre como la mejor estrategia: la acción en vez de la palabra. Así vamos avanzando.

3. Un muestrario de contextualización

El enfoque ambientalista, teniendo como ejes, por ejemplo, el paisaje o la localidad, y como recursos y estrategias las cuantificaciones de hechos sociales y sus análisis correspondientes, las cartografías o la formación en centros, es el que permite crear distintas actuaciones con las que toda la etapa Secundaria puede lograr todo un conjunto de objetivos[1] que permiten conectar al alumnado con su realidad natural y social.

A fin de no extendernos en todas y cada una de las experiencias didácticas propuestas y desarrolladas en los últimos tiempos, en las que el territorio inmediato se convierte no sólo en soporte o escenario vivencial, sino en motivo de atención al cual debemos girar nuestra observación, y al cual no debemos renunciar (motivos sobrados hay), enumerativamente vamos a repasar algunas actuaciones que materializan las

[1] A modo de ejemplo, incluimos los objetivos que ha tenido la primera de las actuaciones referidas en el muestrario, esto es, el concurso fotográfico de paisaje.

1. Dar a conocer a la población escolar el concepto de paisaje.
2. Convertir al paisaje en un recurso didáctico interdisciplinar que permita desarrollar todas las competencias educativas desde la innovación e investigación educativa.
3. Comprender los factores y elementos formales que dan lugar a la configuración espacial del territorio.
4. Brindar la posibilidad de recorrer el territorio con intención de recoger aspectos visuales con afán de difusión, de denuncia, de goce,...
5. Iniciar o profundizar en el conocimiento y manejo de la cámara fotográfica y del tema paisajista desde la óptica fotográfica.
6. Crear una conciencia de identidad basada en el conocimiento y defensa del territorio habitado o visitado (Andalucía como ámbito de interés).
7. Hacer partícipe a toda la población de un proyecto común de conservación desde el respeto, potenciando el cuidado del entorno que nos rodea (natural y urbano), haciendo del paisaje un recurso económico (turismo, empleo, deporte, investigación, aventura,...), entendiéndolo como fuente de desarrollo sostenible.
8. Inculcar, desde edades formativas iniciales, la *cultura paisajista*, valores sociales, medioambientales, estéticos, solidarios, de ecodesarrollo.
9. Hacer del alumnado el mejor agente transmisor de esos valores al resto de la sociedad y responsable de la gestión territorial en un futuro inmediato.
10. Promover y crear un compromiso moral ecológico y una posición de ética crítica ante los atentados paisajísticos del pasado y una vigilancia y denuncia ante las malas prácticas territoriales.

propuestas epistemológicas y metodológicas aquí acopiadas, actuaciones muchas de ellas sobre las que ya hemos reflexionado públicamente (ver bibliografía adjunta).

Algunas de esas actividades son:

- Organización de *Paisaje. Concurso educativo de fotografía paisajística andaluza* (Pedraza, 2010a) [toda la etapa Secundaria]
- Organización del *"Rallye fotográfico Miradas de Villaviciosa"* (a nivel local en las Semanas Culturales de 2009, 2010 y 2011). (Pedraza, 2009b) [toda la etapa Secundaria]
- La participación en el Concurso *"Andalucía en un mapa"* (III, IV, V, VI y VII ediciones, 2009, 2010, 2011, 2012 y 2013, respectivamente), organizado por las Consejerías de Ordenación del Territorio y Vivienda y de Educación, a nivel andaluz, en el que hemos contado con algún que otro finalista. [toda la etapa Secundaria]
- La ideación y desarrollo de sesiones geográficas en la Escuela de Madres y Padres de nuestro instituto (*Paisaje y educación*, 29.4.2009; *La toponimia corchúa: un proyecto de educación competencial e intergeneracional,* 18.3.2010; *"KiotoEduca y Ecoescuelas: Mirando por el medio ambiente, cosa de todos y de todas"*, 26.1.2011) (Pedraza, 2010b). [toda la etapa Secundaria]
- El comentario y análisis de textos geográficos en edades iniciáticas, tanto dentro del área de Ciencias Sociales, como fuera de ella (Libre Disposición de Lengua). [1º ESO]



Fig. 3. Exposición grupal de una investigación local (Junio, 2001). Foto: Antonio Luque



- Programación de algunas conferencias científicas de corte ambiental (José Aumente Rubio: "Potencialidades socioturísticas en el entorno natural de Villaviciosa de Córdoba", 23.2.2009; José Naranjo Ramírez: "La Sierra Morena Cordobesa: rasgos geográficos fundamentales", 22.2.2010; José Larios Martón: "Cambio climático y el programa educativo KiotoEduca", 23.2.2011).

[toda la etapa Secundaria]

- Trabajos de investigación escolar ("Villaviciosa de Córdoba: aproximación al estudio general de la villa". Curso 2000/2001. 4º A de ESO. IES. La Escribana [Ponencia en la clausura de Escuela de Familias. Casa de la Cultura de Villaviciosa. 20.6.2001]). (Pedraza, 2003) [4º de ESO]
- Adaptaciones al contexto próximo de ejercicios procedimentales y técnicas de investigación de libros de texto convencionales (análisis del plano urbano, representación gráfica, encuestas, pirámides poblacionales,...). (Pedraza, 2009a) [2º y 3º de ESO].
- Participación en el Programa de Educación Ambiental "KiotoEduca" (Programa Aldea de la Consejería de Educación), bajo el título "El paisaje y el clima es cosa de todos y todas", en el que los Departamentos Didácticos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales investigan la emisión por parte del instituto de gases de efecto invernadero (GEI) por medio de los consumos en calefacción, electricidad, transporte y papel. La investigación ocupa los cursos 2009/10 al 2011/12. Está enmarcado dentro de la línea de formación en centros de Educación Ambiental, y en ella ha participado como formador el prestigioso ecologista y profesor José Larios Martón (4.5.2010). [toda la etapa Secundaria].

Fig. 4. Trabajo geográfico de campo (Abril, 2004). Foto: Paco García

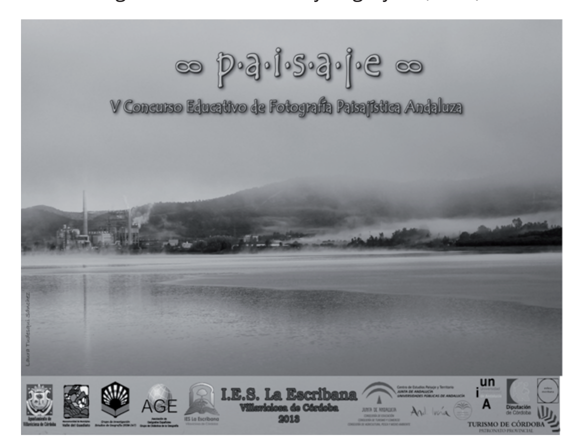


- Edición mensual del periódico *El Escribano* (desde 2003, y con 60 números publicados) en el que, de manera muy viva, se ha ido conectando el medio escolar con el propio centro, el cual fundamos y hemos coordinado en distintos periodos. (Pedraza, 2009c) [toda la etapa Secundaria]
- Acampadas (22-24.4.2004) y salidas por el ruedo urbano (30.3.2011) y otros enclaves de interés para hacer observaciones geográficas, históricas y artísticas. [1º de ESO y toda la etapa Secundaria, respectivamente]
- Formación en centros: la coordinación por nuestra parte de este plan de formación viene a corroborar el convencimiento en que el entorno debe subra-

yarse como clave en la enseñanza competencial de hoy, comprender el medio para mejorarlo, resolviendo problemas e integrándonos en él. Los títulos de algunas de ellas son: "La mejora educativa competencial de la Comunidad Escolar de un entorno rural" (2009-2010) y "Formación integrada y competencial en el IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba): actuación convivencial, ambiental y digital" (2010-2011).

- Desarrollo de unidades didácticas en los actos de celebración de los días festivos de la Constitución y de Andalucía, en los que el municipio está presente (visita al Ayuntamiento y otras instituciones; referencias constitucionales o estatutarias contextualizadas). [toda la etapa Secundaria]
- *Sketch* televisivo sobre el conocimiento del paisaje próximo en el programa "El Club de las Ideas" (Canal Sur TV). (Pedraza, 2012a) [3º de ESO]

Fig. 5. Cartel Concurso fotográfico (2013)



No corren buenos tiempos para embarcarse en nuevas acciones. Con todo, el mundo de las ideas no debe parar. A modo de muestrario, la *filtración* del medio en el aula podría ir por:

- La introducción al diseño de documentos de planificación (Planes Estratégicos) en cursos medios (3º ESO). Potente estrategia educativa y eje curricular a nivel interdepartamental (Pedraza, 2009a).
- El trabajo escolar de investigación: el método científico (así se ha hecho en el curso 2012-2013 en la asignatura Proyecto Integrado de 4º ESO).

La evaluación de los objetivos en cada una de las propuestas nos puede conducir, de manera sinóptica, a la siguiente enunciación:

- Porcentaje de participación en aquellas actuaciones voluntarias (concursos, escuela de familias, conferencias,...).
- Encuestas de valoración que permiten conocer el grado de adecuación y satisfacción.

- Manejo de las destrezas y técnicas de trabajo a través de entregas, exposiciones públicas individuales o grupales,...
- Controles de evolución en el cumplimiento de las fases del método científico (investigaciones, proyectos integrados,...).
- Transferencia competencial en otros planes o programas (Patrullas verdes dentro del Alumnado Ayudante,...).
- Resolución de talleres o problemas de corte contextual en los diferentes recursos evaluativos (cumplimiento satisfactorio de indicadores programados —a través de rúbricas—).

4. El conocimiento competente

La adquisición de competencias básicas a través de la percepción directa e indirecta del territorio puede ayudarnos a hacer de nuestro centro un microcosmos más conectado con la realidad inmediata, compleja y cambiante, de la que proviene nuestro alumnado. La dimensión espacial se consolidará, y buena falta que hace, pero también la lingüística, la lógico-matemática, la digital o la social.

Todas las áreas curriculares deben contribuir, transversalmente, al desarrollo de estas competencias, y sólo desde la multi e interdisciplinariedad se podrá conseguir alcanzar estos grandes fines que a nivel europeo se nos prescriben. El principio de esencialidad o indispensabilidad debe presidir todo el proceso educativo.

Toda la Comunidad Educativa, y ahí la familia y la sociedad en general, debe aportar desde sus funciones para facultar al alumnado a alcanzar en el máximo grado (Bovet et al., 2004), dentro de sus capacidades, dichas competencias. Y además, fuera del currículo, la acción tutorial, la organización y el funcionamiento del centro escolar o la planificación y el desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares, deben ser sinergias que se encaminen a proyectar una educación, si cabe, más procedimental y actitudinal, saber hacer y ser, aplicando los conceptos a la vida misma, a sus problemas, permitiendo la efectiva adecuación y adaptación personal y profesional a contextos diversos, donde el carácter integrador presida cada acción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si ser competente es dar solución adecuada/óptima a situaciones desconocidas en contextos cambiantes y complejos, o lo indispensable para vivir bien, una buena manera de desplegar la capacitación sociolaboral, puede ser vertebrar la formación en torno a grandes ejes curriculares; uno de ellos, clave, es la percepción territorial de un medio mejorable, esto es, el paisaje, que permitirá comenzar a comprender las bases del funcionamiento del ambiente en el que se moverá nuestro alumnado, en el que los valores naturales del paisaje precisamente puede comportar "un recurso económico (turismo, empleo, deporte, investigación, aventura,...), entendiéndolo como fuente de desarrollo sostenible"[2].

[2] Objetivo séptimo de las bases antedichas (ver nota nº 2).

Fig. 6. Portada de El Escribano. Fuente: Esfera Escribana



EL ESCRIBANO

Periódico escolar mensual del IES La Escribana. Villaviciosa de Córdoba
Mayo / Junio, 2004 Año II. Nº 7

"La clave del éxito escolar de un alumno parte de lo siguiente: su deseo de aprender. Esto le llevará a luchar por hacerse con las herramientas necesarias para acceder al conocimiento"
Marta Aguirregomezcorta: "Por el deseo de aprender". *El País*, 3.III.2004 p. 39

Excursión Fin de Curso. Especial dossier adjunto.

Acampada de 1º en Puente Nuevo. Para integrar un poco más a los nuevos alumnos/as en esta nueva etapa educativa y salir a conocer nuestro entorno natural, tal y como se refirió a los padres y madres en la carta de presentación de la excursión, y es además parte del proyecto pedagógico de este Instituto, el pasado 22 de Abril salimos desde Villaviciosa (17 horas) haciendo senderismo hasta el camping de Puente Nuevo (19, 40 horas) por una ruta magnífica paralela a la carretera de Los Arenales, acompañados por José García, alcalde, y su señora, y del gerente del camping. Tras divisar exuberantes paisajes adehesados, cultivos de montaña, minas milenarias, población dispersa en cortijos y un cielo limpido, montamos las tiendas de campaña cayendo la tarde. Sin tiempo para el descanso, una cena de bocadillos de salchichas y zumos, preparada entre todos, completó una jornada agotadora.

Continua en pág. 2

Feria del Libro y exposición de acuarelas

Entre los días 11 al 14 de Mayo se celebró la V edición de la Feria del Libro de Villaviciosa. Además de la propia venta de volúmenes, se han venido desarrollando actos paralelos a la misma: del 7 al 19, en la Casa de la Cultura, ha estado expuesta una muestra de acuarela, obra de Antonia Soriano Giménez; el día 11 se presentó el libro *Reflexiones de un médico cristiano*, de Juan Moreno Rivera, y el 12 intervinieron en un encuentro de poesía los vates cordobeses Carlos Rivera y Francisco Carrasco, moderados por Mª. Rosa Fernández. El programa cultural se completó con un teatro de títeres (día 13), la entrega de los premios de relato corto (14) y una actuación del grupo local Alborada ■

5. El máximo competencial

Las recomendaciones europeas, al definir la competencia como clave, abogan por la unión de conocimiento, destreza y actitud-aptitud, más el afán por seguir aprendiendo. Esa multifuncionalidad y esa infinitud nos instan a considerar como eje-clave éste del paisaje al permitir el despliegue competencial individual, su transferencia social como correa de transmisión, productiva e inclusiva. Es un buen cauce para ejercer una ciudadanía activa. Entendemos que no es posible la plena realización como personas sin ello, y es precisamente el paisaje un buen motor, un plasma para tal conjugación. La no-proyección externa, territorial y comunitaria, la ausencia de alteridad, limita, a nuestra manera de entender, la sublimación competencial. No existirá máximo competencial en la medida en que falte el valor al respeto ambiental y personal, o, dicho de otro modo, el despliegue cotidiano de la *solidaridad* con el medio ambiente o la falta de huella ecológica, que es lo mismo que decir ausencia de hipotecas degradatorias a las generaciones venideras.

Las competencias referidas al desarrollo personal están indisociablemente ligadas al territorio, escenario de nuestro desenvolvimiento. Sólo habrá mejora personal mientras haya una repercusión social positiva. El aprendizaje autónomo desde una conciencia contributiva y el compromiso emprendedor a través de iniciativas que transformen ideas en actos se harán directamente visibles, por lo que la ordenación territorial es indispensable ya que los proyectos concretos se plasman en el espacio. Las opciones elegidas para su materialización darán, desde ese espíritu emprendedor, un carácter u otro al sitio, al hábitat.

El progreso social, tan anhelado, no debe conseguirse a costa de la pérdida de los valores ambientales, naturales o culturales de ese territorio que ha llegado hasta nosotros

con los valores que le dan carácter. Cabe el desarrollo sin degradación, sólo que falta la adecuación al entorno con criterios de preservación y de finitud de ese carácter.

6. Conclusión

El desarrollo abocetado de las estrategias enunciadas es lo que pretendíamos, así como dar relieve al conocimiento territorial como fundamento instrumental indispensable para una formación íntegra del individuo. El objetivo entendemos que nos justifica: compensar los déficits que, por causas varias, no permiten desarrollar las competencias básicas adecuadas desde el punto de vista ambiental, espacial. (Pedraza, 2012b).

Acciones como la realización del Camino de Santiago (2011), o el proyecto Comenius Rainbow (2012), con fuertes bases espaciales en sus preparaciones y ejecuciones, o la ingente presentación de proyectos de índole geográfica aplicada para la solución de problemas en el concurso "Tengo un problema...y esta es mi solución"[3] (2013)[4], nos sirven para confiar en que las generaciones futuras sabrán afrontar los retos que depare un entorno privilegiado como el nuestro, la Sierra Morena cordobesa.

Que se alcancen los objetivos trazados en cada actuación nos permite concluir en que las competencias individuales adquieren carácter social. La adquisición de valores y su expresión cotidiana (respeto al entorno natural, participación en proyectos, emprendimiento y asociacionismo,...) nos vislumbra esa capacitación que el aprendizaje por servicios depara. Será máximo cuando el entronque de la institución escolar con la Comunidad Educativa (en el sentido más amplio) es pleno.

La "Mesa por la educación" (2012) es el insuperable ejemplo de cómo hacer tribu, esto es, vincular a toda la comunidad local (toda, si moralmente ella se vincula) en la formación veintecuatrohoras de la juventud propia, y ahí el compromiso ambiental está presente. Es la mayor manifestación de cómo la sociedad entra en las clases y de cómo hace escuela un pueblo entero.

Fig. 7. Presentación oficial de la Mesa por la Educación (23.10.2012). Foto: J. R. Pedraza



[3] http://latribueduca.jimdo.com/ (Último acceso, 28 enero 2014)

[4] En él, el alumno Antonio Ruiz Poyato (3º ESO, IES La Escribana), obtuvo el primer premio.

Referencias bibliográficas

Ávila, R. M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia,* 36, 36-46.

Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 36, 7-12.

Bovet Pla, M. T.; Pena Vila, R. y Rivas Vilàs, J. (2004). El paisaje como recurso educativo en el marco de la educación para la participación. *Didáctica Geográfica,* 6, 33-48.

Busquets Fàbregas, J. (1993): La lectura e interpretación del paisaje en la Enseñanza Obligatoria. Bases para la secuenciación de objetivos y contenidos en el segundo ciclo de Educación Primaria. *Aula de innovación pedagógica,* 19, 42-45.

García de la Vega, A., (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica,* 6, 79-95.

Leif, J. y Rustin, G., (1974). *Didáctica de la Historia y de la Geografía.* Buenos Aires: Kapelusz

Liceras Ruiz, Á. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 74, 85-93.

Kropotkin, P. (1885). Lo que la Geografía debe ser (The Nineteenth Century, XXI). En J. Gómez Mendoza et al. (1982), *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)* (pp. 227-240). Madrid: Alianza Universidad. Textos.

López Ontiveros, A., García Verdugo, F. R., Reyes Lorite, J. L. y Rivera Mateos, M., (1989). Bibliografía y fuentes para el estudio geográfico de la provincia de Córdoba. *Axerquía*, 16. 47-157. Córdoba: Ed. Diputación Provincial.

Madrid Gutiérrez, J. Mª. y Pérez Vega, M. Á. (2006). *El paisaje natural como centro de interés didáctico.* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Martín García, T. (2010). Mapa emocional de un bosque. *Cuadernos de Pedagogía*, 402, 66-68

Pedraza Serrano, J. R. (2003). Nuestro pueblo palmo a palmo. Ciencias Sociales en Villaviciosa de Córdoba. *Cuadernos de Pedagogía,* 329, 29-31

Pedraza Serrano, J. R. (2008). Un cuaderno de campo y un grupo de trabajo sobre Geografía cordobesa en Enseñanza Secundaria: La mirada paisajista en un itinerario provincial. En M. J. Marrón, Mª D. Rosado y C. Rueda (Eds.), *Enseñar Geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización* (pp. 459-485). Jaén: Actas del VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía. AGE / Grupo de Didáctica.

Pedraza Serrano, J. R. (2009a). El conocimiento geográfico del entorno escolar: actividades experimentales de observación y análisis del paisaje vivido. En VV. AA., *A Inteli-*

gencia Geográfica na Educação Século XXI (pp. 72-85). Lisboa: APG. Asociación de Profesores de Geografía de Portugal y Asociación de Geógrafos de España.

Pedraza Serrano, J. R. (2009b). El rallye fotográfico: un recurso interdisciplinar para el conocimiento del entorno. *Aula de Innovación Educativa,* 186, 56-60.

Pedraza Serrano, J. R. (2009c). La edición de un periódico escolar mensual en secundaria. Un caso en el entorno rural con perspectiva social. *Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 62, 103-113.

Pedraza Serrano, J. R. (2010a). El paisaje como recurso competencial y centro de interés didáctico. El Concurso fotográfico. [En línea]. e-CO, 7. Accesible en: <http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=41:el-paisajecomo-recurso-competencial-y-centro-de-interes-didactico-el-concursofotografico&catid=1:articulos&Itemid=37>.

Pedraza Serrano, J. R. (2010b). El paisaje y la comunidad educativa: competencia socioambiental compartida. En Mª. J. Marrón y Mª. L. de Lázaro (Eds), *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol. II. (pp. 651-678). Madrid: AGE (Grupo de Didáctica) y Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid.

Pedraza Serrano, J. R. (2012a). El sketch televisivo como elemento motivador y difusor del proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje geográfico: ideación, preparación, realización y conclusión. En VV.AA., *Innovación en la enseñanza de la Geografía ante los desafíos sociales y territoriales. Recursos didácticos y geomedia* (pp. 507-528). Zaragoza: Grupo de Didáctica de la AGE, Universidad de Zaragoza y Red Europea Digital-Earth.

Pedraza Serrano, J. R. (2012b). La competencia paisajística. Fundamentos y estrategias socioeducativas para la sostenibilidad ambiental. En J.A. Morales y J. Barroso (Coord.), *Redes educativas: la educación en la sociedad del conocimiento.* (11 págs). Sevilla: GID.

Pinchemel, P. (1989). Fines y valores de la educación geográfica. En N.J. Graves (Coord), *Nuevo método para la enseñanza de la geografía* (pp. 7-21). Barcelona: Ed. Teide, Col. UNESCO, Programas y métodos de enseñanza.

Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 36, 13-25.

EL APORTE DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Sandra Patricia Duque Quintero
Marta Lucia Quintero Quintero
Universidad de Antioquia (Colombia)

Derfrey Antonio Duque
Profesor Universidad de Antioquia
Universidad Pontificia Bolivariana

Introducción

El propósito colectivo de la educación superior impone a la Universidad la responsabilidad de poner en marcha una educación ligada a la vida de la ciudadanía. En este trabajo se muestra como los autores desde diferentes disciplinas aúnan esfuerzos en la creación de una propuesta enfocada en la formación ciudadana, que se articula a partir de diferentes saberes y que tiene como fin principal la popularización de conocimientos en función de intereses y expectativas sociales. Así, se analiza como esta propuesta educativa tiene el propósito de ayudar a los ciudadanos a mejorar la relación con el entorno que los rodea y abrir caminos de comprensión que logren transformar, empoderar y educar una nueva ciudadanía.

La universidad ha sido la encargada de formar profesionales, y hoy debería ser también la encargada de la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea (Martínez et. al, 2002). Las dimensiones de la función ética de la universidad que se pueden identificar en la sociedad actual son tres: una es la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; otra es la formación ciudadana de sus estudiantes; y la tercera es la formación humana, personal y social (Martínez, 2006). Para el logro de tales dimensiones, deben tenerse en cuenta no sólo los contenidos que hagan de un titulado un buen profesional, sino también aquellos que lo conviertan en un buen ciudadano. La figura profesional ya no corresponde con la de una persona llena de conocimientos. Se trata de la formación de profesionales que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida. En otras palabras, la formación de auténticos ciudadanos que hagan buen uso de su profesionalidad, o sea, que diseñen y pongan en marcha alternativas laborales humanizadoras y viables desde un punto de vista ético (Martínez y Bujons, 2001).

La asunción de planes personales con rasgos éticos humanizadores conlleva el desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos, al tiempo que consolida los valores de cada persona y da un nuevo y más completo sentido al quehacer diario profesional. La formación del ciudadano también ha de representar la formación de personas por y para la comunidad. Se trata de apostar por la formación que incluya transmisión de contenidos, desarrollo de habilidades y asunción de valores que coadyuven en la preparación de personas implicadas, ocupadas y preocupadas por la comunidad social (Cortina, 1997). Educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, desde una opción comprometida y crítica, debe posibilitar la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una participación activa en la arena pública. Una formación para la ciudadanía adquiere su pleno sentido como forma de participación y de deliberación en los asuntos comunes de lo público, y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible, que deben formar parte del currículum escolar. Además, para esta tarea, requiere un proceso de transformación de la escuela, que se concreta en la construcción de un currículum y de unas condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos (Santos Guerra, 2007). Se trata de formar ciudadanos que sepan atender éticamente los dilemas sociales de la comunidad, considerando estos como objeto y como objetivo de su acción profesional. Se trata de defender un modelo formativo centrado en la responsabilidad y en el conocimiento de los deberes y de los derechos, tanto de la profesión como de la ciudadanía (Martínez et al., 2002).

Ahora bien, en la realidad, no existe una preocupación latente por diseñar estrategias que permitan la formación de una nueva ciudadanía desde la universidad. Por tales motivos en esta ponencia, profesores de diferentes áreas del conocimiento con una concepción transdisciplinaria de la ciudadanía piensan una propuesta desde la edu-

cación. Ello motivado en la responsabilidad social como docentes universitarios en conocer y generar espacios para la formación ciudadana no solo desde las Facultades de Derecho sino desde y para cualquier facultad, disciplina académica, institución formadora de profesionales. Así, los autores hemos creado una propuesta a partir de diálogos sobre la formación ciudadana enfocándonos en cómo educar en saberes cotidianos mediante la popularización de algunos derechos de todo ciudadano.

Antecedentes de la educación en ciudadanía

La educación en ciudadanía la consideramos desde diferentes miradas, una desde la educación jurídica. Al respecto, en Colombia, "el diagnóstico de la educación jurídica realizado por el Ministerio de Justicia en 1995, arrojó como resultado, que ésta se caracterizaba por una visión generalista del currículo, que no le ofrecía al estudiante opciones laborales o de interés diferentes a las tradicionales; además de tener un énfasis en la memorización de códigos y leyes, descuido en la formación del criterio jurídico, insuficiente investigación por parte de estudiantes y profesores, un currículo centrado en una formación técnica-procesal descuidando una formación ética y humanista que oriente al profesional hacia el servicio a la comunidad, y un currículo desactualizado frente a las necesidades del país de hoy" (Montoya, 2009). De esta manera, teniendo en cuenta el análisis problemático que sobre la educación jurídica imperaba, se generan impulsos tendientes a introducir cambios trascendentales en educación jurídica, así las reformas que se intentaba imponer dieron lugar a los programas de "derecho y desarrollo", cuyo objetivo fue la modernización de la enseñanza del derecho en las instituciones de nivel superior (Watson, 1974).

A pesar de que estos nuevos métodos, intentaron cambiar una formación de los abogados, basada en el aprendizaje memorístico y en la clase magistral, "la modernización de la enseñanza del derecho impulsada por los programas de Derecho y Desarrollo culminó sin transformaciones relevantes" (Dezalay y Garth, 2002). Tal como lo señala Rodríguez (2000, p.25) "la experiencia en América Latina mostró que los abogados estaban mucho menos comprometidos con el cambio social de lo que se había creído en un principio y que el derecho podía ser un poderoso multiplicador del statu quo".

Ahora bien, no puede desconocerse que uno de los avances pedagógicos más importantes en la formación jurídica, ha sido el consultorio jurídico, que se concibe como un servicio legal para los más pobres y como una forma de reivindicar la labor social del abogado y de las facultades de derecho. Sin embargo, se considera que no han respondido a la necesidad que les dio origen y que poco trabajan en la propuesta de soluciones eficaces a las problemáticas sociales (Gómez, 1995). Si bien el consultorio jurídico es un espacio para la práctica solidaria de los estudiantes, no se ha pensado en esa relación dialógica del estudiante-ciudadano-comunidad, ni se han diseñado propuestas que permitan a los estudiantes iniciar un dialogo con los ciudadanos, con las problemáticas sentidas de la comunidad, en un papel más activo y comprometido del estudiante con la transformación social y la educación de la ciudadanía en sus derechos.

De acuerdo con esta perspectiva en la educación para la ciudadanía, una pregunta pertinente con esta realidad es ¿cómo mejorar la forma de abordar la educación ciudadana en las prácticas académicas, para que esta tenga relevancia social y favorezca la solución de problemáticas de interés del ciudadano y del ente público?, ¿cómo a través de la práctica académica en cualquier área de la educación superior es posible generar procesos educativos con la ciudadanía? Pero ¿cómo alcanzar este propósito? Para ello entonces, se hace indispensable conceptualizar desde la didáctica y la pedagogía crítica, que es formar en ciudadanía, cuáles son sus características y por qué estos procesos educativos posibilitan la educación ciudadana.

¿Como se define la propuesta para la formación de una nueva ciudadanía?

A través de la práctica académica en cualquier área del conocimiento, objeto de estudio en la educación superior, como bien planteamos, desde se configura una contribución en lo atinente a un proceso educativo en las diferentes facultades que forman profesionales de la educación, el derecho, la ingeniería, en cuanto evidencia una ruptura al modo clásico de la educación en el sentido de debatir el discurso instruccional en el aprendizaje de los estudiantes, para posibilitar una formación orientada a considerar lo que puede llevarse a la comunidad para su educación en ciudadanía. De esta manera, se pretende desde la universidad, transformar por lo menos el pensamiento del futuro profesional al ejercer su práctica académica. Se busca la formación de un nuevo ciudadano a partir de posibilitar que sectores vulnerables de la población logren una interpretación enriquecida y crítica de sus realidades, de sus problemas cotidianos y sus relaciones con lo ciudadano.

La propuesta

La propuesta generada está concebida como un programa de formación ciudadana a través de la práctica académica en la universidad. Para el caso, se eligió la práctica en varias facultades, en la Facultad de Educación con prácticas en entornos rurales en educación formal para adultos y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia en prácticas académicas de consultorio. Para ello se dieron 3 fases: La primera se enfocó a la construcción de la propuesta entre profesores y estudiantes de práctica de último semestre de la carrera. La segunda consistió en la organización de saberes a desarrollar con la población educativa y la selección de las veredas para llevar a cabo la propuesta. La última consistió en la visita a los lugares seleccionados y los acuerdos con las instituciones para la ejecución de la propuesta. Actualmente se está en la ejecución de la propuesta.

Ahora bien, la propuesta se caracteriza por:

a. Aportar al concepto de responsabilidad social de la Universidad

Precisamente, la transformación social y el empoderamiento en el contexto de la formación ciudadana, es el proceso que tiene como propósito la igualdad de oportunidades entre los diferentes actores sociales. Como señala la Conferencia Mundial sobre la

Educación Superior en el siglo XXI: "Las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia. Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaz de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales". Y en este sentido, se retoma a Álvarez (1999) en lo atinente al principio didáctico de la vinculación de la educación con la vida, es decir, la relación entre el proceso docente-educativo y el contexto social. La institución docente y el proceso que en ella se desarrolla existe para satisfacer la necesidad de formación de los ciudadanos de una sociedad, ello configura el encargo social.

b Ser un proceso dialógico donde es posible aprender a través de la conversación

Una de las tareas del profesor es "erigir el acto educativo bajo un sistema de comunicación que supere la transmisión de la información (Álvarez y González, 2002, p.74). Ahora bien, el diálogo es la forma de comunicación en la escuela, pero también entre los hombres y su mundo, entre los líderes y su pueblo, entre los estudiantes y la comunidad. Por medio del diálogo se alcanza la comprensión y el acuerdo con el otro, y se realiza de modo efectivo la vida social, que se construye como una comunidad de diálogo (Gadamer, 1992). La popularización del derecho como un proceso dialógico, considera que un estudiante, debe ser una persona que colabora con "los otros" para dar respuesta a los problemas que se les presentan, que sabe conversar con el otro, que sabe escuchar a los demás, que cuenta con la participación de "los otros". Precisa de un acercamiento a las otras personas, a la comunidad, a partir de actos creativos que tienen la propiedad de generar nuevas ideas con potencialidad transformadora y condiciones que aseguran una relación de confianza y respeto al otro.

c- Articular tres aspectos: los saberes, los asesores y estudiantes en prácticas y los ciudadanos-comunidad con su universo vocabular y la prealimentación

Los saberes son los conocimientos que se seleccionan para ser llevados a la comunidad. Saberes producto de un proceso social, que obedece a un contexto histórico-cultural en el cual ha sido producido y desde el cual es posible comprenderlo. Los asesores y estudiantes en prácticas, son el profesor y el estudiante, en cuanto "conocedores" de un aspecto del saber social que pretenden poner en conversación con los ciudadanos y comunidad.

Y por último, los ciudadanos-comunidad, con los cuales es posible establecer procesos dialógicos a partir del reconocimiento de su "universo vocabular" (Freire, 1973) y la "prealimentación" (Kaplún, 1992). En cuanto al primer proceso, "el estudio del universo vocabular recoge los vocablos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos" (Freire, 1990). El segundo proceso, la

prealimentación, "es una forma de puesta en práctica del reconocimiento del universo vocabular, esto es, captar las percepciones, ideas, experiencias y expectativas de los potenciales interlocutores" (Kaplún, 1992, p.68). La idea entonces, es partir de la realidad con la que llegan los ciudadanos y sus problemas jurídicos, de manera que lo que se apropie adquiera sentido en ese contexto, y no quede como algo superpuesto y aislado y se logre un verdadero proceso de formación ciudadana en doble vía, tanto para los estudiantes como para la ciudadanía.

d- Renovar el concepto de extensión universitaria

Tratando de renovar una visión clásica de la extensión universitaria, pretende que la extensión llamada solidaria, se despoje de su carácter asistencialista, pretende la dialogicidad entre profesores, estudiantes y comunidad, en un sentido horizontal e integrador, el ideal no es que la universidad sea educadora de la ciudadanía, sino, que la ciudadanía sea educadora con la universidad. La popularización del derecho es entonces una propuesta que pretende trascender las miradas clásicas del extensionismo universitario y busca abrir caminos de comprensión entre la universidad y la ciudadanía.

Conclusion: ¿qué aportan las prácticas academicas en la educación superior, a la educación para la ciudadanía?

Se parte de la idea de que es necesario un conocimiento mínimo sobre formación ciudadana que incide directamente sobre la vida de las personas, así el conocer los derechos como trabajador, como por ejemplo, recibir una remuneración justa, tener unas prestaciones sociales, estar afiliado al sistema de seguridad social, permitiría un control social mínimo sobre estos derechos por parte de sus destinatarios, un conocimiento razonable de las cuestiones relativas al derecho y sus aplicaciones, es clave para garantizar una democracia verdadera.

La educación en ciudadanía es ineludible para formar verdaderos ciudadanos conscientes de sus realidades y participativos en la solución de sus problemáticas, capaces de integrarse activamente a un contexto en continuo cambio, que presenta niveles de injusticia y desigualdad sociales muy preocupantes sobre todo en las regiones más desfavorecidas y oprimidas del país.

Y es aquí donde cobra importancia una propuesta en la educación superior, ya que puede ser una vía, para acercarnos a una ciudadanía formada por sujetos que han alcanzado un grado de autonomía que les permita buscar una forma justa de resolver sus conflictos. Así las cosas, el debilitamiento, el incumplimiento o la pérdida lisa y llana de los derechos básicos de los ciudadanos, socava la esencia misma de la democracia. Con pobreza y exclusión social, la democracia pierde inexorablemente legitimidad, en esta época de marcada polarización entre concentración económica y exclusión social, es útil recordar aquella vieja expresión del siglo XVI de Nicolás Maquiavelo, cuando manifestaba que "el bienestar de todos y no de algunos pocos es el fundamento de un Estado poderoso". Los derechos a la alimentación, a la salud, a

la educación, a la vivienda, entre los más importantes deben ser considerados como bienes públicos, que se deben garantizar al conjunto de la población por su mera condición de ciudadanos. Promover los derechos de la gente y reclamar activamente para que se cumplan, debe ser entendido como un deber y no solo como un derecho de los ciudadanos (Alayon, 2006).

Así las cosas, se concluye que posibilitar procesos de formación ciudadana al interior de la universidad:

- Posibilita la generación de una ciudadanía más activa en el conocimiento y salvaguardia de sus derechos.
- Un ciudadano educado y empoderado respecto de sus derechos, logra refrenar una acción pública o privada injusta, suscitando de esta manera avanzar en el equilibrio y la armonía social.
- Una ciudadanía educada sobre sus derechos, favorece una sociedad más dialogante y participativa.
- Una ciudadanía más educada en sus derechos, posibilita una gestión de lo público más transparente.
- Y asegura el cumplimiento de un imperativo de equidad en la acción del Estado.

En este orden de ideas, es importante resaltar la necesidad de una ciudadanía que promueva el cumplimiento de sus derechos, que vaya desterrando las conductas pasivas o simplemente expectantes acerca de si los derechos están meramente formulados o por el contrario están —como debe ser— plenamente vigentes. Esta participación activa de la ciudadanía será la garantía cierta de que los derechos se ejerciten tal como están legislados, evitando que se produzca ese sentimiento escéptico y generalizado según el cual una cosa es la Constitución Nacional, las leyes y otra la realidad. (Ruiz, 2008). De esta manera, uno de los retos en la construcción de nuevas perspectivas respecto de la formación ciudadana consiste en posibilitar estrategias que contribuyan a situar a la ciudadanía, con individuos activos que puedan transformar su realidad a través de instrumentos que da la educación a todos y ello es posible a través de las prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

Aloyón, N. (2006). Democracia, derechos sociales y trabajo social. En N. Burgos Ortiz. (Coords.), *Acerca de la democracia y los derechos sociales* (pp.51-69). Buenos aires: Editorial Espacio.

Álvarez de Zayas C. M. (1999). *La escuela en la vida: didáctica.* La Habana: Pueblo y Educación.

Álvarez, C. M. y González, E. M. (2002). *Lecciones de Didáctica General.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza Editorial.

Dezalay, Y. y Bryant, G. (2002). *Global Prescriptions. The Production, Exportation and Importation of a New Legal Orthodoxy.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.

Gómez, L. (1995). *Los estudios de derecho frente al siglo XXI. La importancia de los estudios de derecho frente al siglo XXI.* Bogotá: Ediciones Uninorte.

Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Kaplún, M. (1992). Repensar la educación a distancia desde la comunicación. *Cuadernos de Diálogos*, 1, 4-23.

Martínez, M., y Bujons, C. (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad.* Barcelona: Ariel.

Martínez, M. (2006). *Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.

Martínez, M.; Buxarrais, M. R., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17- 43.

Montoya, Y. (2009). Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social. *El otro derecho,* 29-42.

Rodríguez, C. (2000). El regreso de los programas de derecho y desarrollo. Quo vadis, Justitia. *Nuevos Rumbos en la Administración de Justicia*, 25, 13-49.

Ruiz Silva, A. (2008). *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Santos Guerra. M. A. (2007). *Arte y parte: desarrollar la democracia en la escuela*., Sevilla: Alcalá de Guadaira, MAD.

Watson, A. (1974). *Legal Transplants: An Approach to Comparative Law.* Edinburgh: Scottish Academic Press.

La investigación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares (desde la educación infantil al bachillerato)

—Parte I—

RÉFLEXIONS SUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE, LA GÉOGRAPHIE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Nicole Tutiaux-Guillon

IUFM Nord Pas de Calais

L'intitulé trace un vaste programme, impossible à couvrir dans ce texte ! Aussi cette contribution écarte toute prétention à l'exhaustivité et vise plutôt à présenter les pistes de réflexion d'une « vieille routière », d'une ex-« pionnière » de la didactique de l'histoire-géographie, puisque j'ai commencé mes recherches dans ce domaine dans les années 1980. C'est donc un choix subjectif, un point de vue inscrit dans un contexte où des recherches se sont développées dans lieux où réfléchissent ensemble des chercheurs de plusieurs didactiques et plus largement de sciences de l'éducation, inscrit aussi dans un parcours aux contacts internationaux nombreux – et où les colloques tenus en Espagne et les recherches des collègues catalans tiennent une place notable. Mais plutôt que de tracer un bilan des 25 dernières années ce propos entend regarder vers l'avenir de nos recherches.

Qu'il soit tout de suite dit que je ne peux dans cette intervention ni citer tous les travaux de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, ni citer tous les didacticiens qui ont contribué au développement de ces recherches – surtout dans une perspective internationale. Je choisis donc de *ne pas* indiquer de références et d'auteurs, sauf lorsque j'emprunte un propos précis à tel ou telle, afin de n'alourdir ni le texte ni la bibliographie. J'espère que chacun retrouvera sans peine ses

recherches et ses lectures. Bien entendu ce parti pris ne signifie pas que je ne reconnais pas mes dettes à une communauté de chercheurs qui a gagné en maturité et en ampleur ces dernières décennies !

1. La didactique à la croisée des chemins

Les didactiques se sont développées dans un contexte de changement scolaire : massification du secondaire et questions de choix de contenus et de priorités d'apprentissage, changements identitaires du corps professionnel des enseignants du primaire (centration sur les savoirs / centration sur l'enfant) et du secondaire (relation prioritaire aux savoirs scientifiques de référence / relation prioritaire aux apprentissages des élèves), donc elles se sont développées en réponse à des problèmes professionnels et des débats à la fois sur les contenus à enseigner-apprendre et sur le « comment enseigner ? ». Ces préoccupations sociales sont toujours d'actualité, et contribuent à définir le rôle social de nos didactiques.

Ceci a placé d'entrée de jeux les recherches en didactique dans un situation de carrefour et finalement de métissage ou de mixte référentiel :

- les savoirs professionnels, ressources initiales de nombreux chercheurs qui étaient (ou sont actuellement) enseignants tout en se lançant dans des recherches avec ce que ceci suppose de méthodologie rigoureuse et de cadrage théorique. Les savoirs d'expérience constituent une ressource importante pour la compréhension intuitive, spontanée de l'agir et du dire des acteurs d'une situation didactique, et aussi pour l'invention de situations expérimentales ou de productions requises des élèves qui puissent se réaliser dans un cadre scolaire normal. Ces savoirs d'expérience sont particulièrement sollicités dans les recherches-actions. Ils peuvent cependant constituer un obstacle : ils permettent une connivence spontanée avec la situation d'enseignement-apprentissage, ses acteurs et ses supports qui paraissent immédiatement compréhensibles, sans recours à d'autres outils théoriques (Tutiaux-Guillon, 2002). Cela peut nuire à la construction de la distance et/ou de l'« estrangement » (Ginzburg, 2001) nécessaires à l'analyse ; parfois cela conduit aussi à une faible théorisation des cadres interprétatifs mobilisés.
- L'épistémologie et l'historiographie des disciplines savantes. Plus que les résultats des travaux sur le passé ou sur l'espace – qui peuvent évidemment être les références d'analyse des objets scolaires homonymes – ce sont les questionnements épistémologiques historiens et géographes dont je retiens ici la fréquente mobilisation en didactique. Je les classe en trois catégories : ce qui concerne les langages disciplinaires (concepts, écritures spécifiques comme le récit, la description, la cartographie, les modes disciplinaires d'argumentation…) ; ce qui concerne les modes de pensée et les raisonnements ; ce qui concerne la nature et les méthodologies d'usage des documents qu'analysent historiens et géographes. En didactique ces trois catégories

croisent trois projets : celui de l'analyse des fonctionnements disciplinaires, celui de l'analyse des apprentissages (comme processus plus que comme résultats), celui enfin de la construction de situations d'enseignement plus efficaces en termes d'apprentissages et plus proches des références historiennes ou géographes. Au-delà de l'épistémologie de l'histoire et de la géographie les références peuvent s'élargir à l'épistémologie des sciences sociales (Berthelot, 2001 ; Passeron, 1991) voire à celle des sciences (Bachelard, 1934 ; Kuhn, 1962). Les recherches sur l'éducation à la citoyenneté restent souvent ici en marge, faut de science universitaire homonyme.

- Une troisième référence théorique est inégalement présente selon les recherches – et d'ailleurs de façon variable selon les contextes nationaux : il s'agit de la psychologie ou plutôt de différents domaines de la psychologie. La psychologie sociale a fourni le cadre théorique des représentations sociales ; la psychologie cognitive celui des activités intellectuelles, mais aussi du conflit socio-cognitif. La psychologie du développement, peut-être moins fréquente, est un cadre nécessaire des travaux sur les apprentissages précoces du temps, de l'espace, des concepts, de la construction de sens. Dans certains cas des croisements s'opèrent : entre construction de savoirs disciplinaires, voire épistémologie des sciences sociales, et psychologie sociale et représentations sociales, entre représentations sociales et représentations spatiales, entre raisonnement disciplinaire et activités intellectuelles. Toutefois il me semble que ces croisements sont extrêmement variables selon les cultures universitaires des didacticien-nes, voire selon le projet de légitimation des travaux de didactique. J'ai tendance à plaider pour ces associations théoriques, sans doute aussi parce que je pose qu'il ne faut pas confondre l'analyse des discours scientifiques et de leur production (ce qui appartient à l'épistémologie) et l'analyse des apprentissages, même si ceux-ci sont inférés des discours des élèves. Plus récemment on peut aussi citer les empruns qui croisent épistémologie et analyse linguistique et conduisent au concept de communauté discursive et de communauté discursive scolaire (Bernié, 2002).

À la fin des années 1990, nous mettions en évidence que les didactiques de l'histoire et de la géographie s'étaient nourries d'emprunts et de recompositions théoriques ; je ne vois actuellement pas de changement notable.

Il est tout à fait remarquable qu'au moins en France la didactique de l'histoire et de la géographie ait emprunté, à ses débuts, aux didactiques dont le développement est antérieur certains concepts comme celui de transposition didactique ou certaines démarches comme celles des situations-problèmes, mais finalement de façon très limitée et que d'autres concepts – y compris par exemple celui de contrat didactique – aient eu finalement peu d'écho. Il est non moins remarquable que les apports des sciences de l'éducation généralistes soient souvent restées en marge. Une question de territoire ? Pas seulement : par exemple de nombreux travaux expérimentaux qui

veulent rapprocher l'enseignement des savoirs de référence historiens ou géographes n'ont que faire du modèle de la transposition didactique qui pose l'écart de nature et de statut entre savoirs scolaires et savoirs savants. Par contre des apports de l'histoire de l'éducation comme le concept de « discipline scolaire » et de « paradigme pédagogique » empruntés à Chervel ont été particulièrement féconds - au moins en France. Sous-jacente à ces emprunts, c'est bien la conception de l'histoire et de la géographie scolaire, ou de la culture scolaire disciplinaire (Clerc, 2002) qui est en jeu. L'interrogation vaut aussi pour les apprentissages même si elle est inégalement posée hors des travaux sur le primaire : quels apprentissages doivent primer, ceux qui se rapprochent des compétences des spécialistes, pour leur tension vers la vérité et pour leur pertinence critique, ou ceux qui répondent aux finalités de nos disciplines, pour leur validité sociale et pour leur pertinence culturelle ?

2. Des recherches en réponses aux demandes sociales

Je ne distingue pas ici ce qui relève des commandes de recherche qui peuvent venir de diverses institutions et ce qui relève de la façon dont les didacticiens – comme tous les autres chercheurs – définissent leurs objets de recherche en fonction des évolutions et des problèmes de la société. Ce qui m'importe est de montrer des directions de recherche – en Europe et en Amérique – qui touchent finalement aux mêmes questions et reflètent des interrogations fortes sur le rôle de l'histoire, de la géographie, de l'éducation scolaire à la citoyenneté, et sur les fonctions sociales des didactiques. J'esquisse à grands traits trois de ces directions : la première autour des identités que nos disciplines forgeraient, la seconde autour du citoyen que nos disciplines contribueraient à éduquer, la dernière sur la formation des enseignants.

Depuis plus d'une décennie, les recherches en didactique de l'histoire sur la relation entre discipline scolaire et identités se sont multipliées. Elles ont porté sur le patrimoine, comme vecteur d'une identité enracinée dans le passé et le territoire et comme support de lien intergénérationnel et de valeurs collectives. Elles ont porté sur la nation – et cela peut sembler relativement étonnant si on considère que dans les années 1980 et 1990 la transmission scolaire du grand récit national a plutôt fait l'objet d'une suspicion assez générale (Citron, 1987). Ce renouveau des travaux sur la nation peut prendre des directions très diverses : analyse des résistances au renouvellement du grand récit national, ré-élaboration d'une histoire qui tiendrait compte des identités plurielles et glissantes des individus et des communautés, interrogations sur la place à donner aux passés des étrangers lorsque ceux-ci ont fait souche dans un pays, recherches sur la place attribuée / possible/ souhaitable des pages noires de l'histoire que sont les génocides, les traites négrières, les esclavages, les colonisations, les crimes de guerre, les dictatures... en particulier lorsqu'elles impliquent directement des responsables politiques « nationaux », recherches sur la réception de l'histoire nationale et sur l'adhésion à cette lecture du passé... Ces travaux font partie des investigations sur ce que nous appelons, après Legardez & Simonneaux (2006) les questions socialement vives, qui ont fait l'objet d'un colloque ici (Pagès & Santisteban, 2011). Notons

qu'une grande partie de ces recherches n'envisagent guère la construction des identités par les élèves mais plutôt les contenus, les supports didactiques, l'attitude des enseignants et les situations d'enseignement-apprentissage. C'est particulièrement le cas des recherches sur mémoire et histoire scolaire (Tutiaux-Guillon, 2009). Notons encore que certains projets peuvent – comme le font les chercheurs réunis par Carretero, Asensio Brouard, Rodríguez-Moneo (2012) – réunir des didacticiens, des historiens, des psychologues etc. Il faut aussi compter avec le développement - plutôt dans la recherche hispanique et canadienne me semble-t-il – d'investigations sur le rôle des émotions et de l'empathie tant dans la compréhension du passé que dans la construction de la personne. On pourarit y ajouter les recherches, encore peu nombreuses en didactique me semble-t-il, sur le rôle du genre dans le rapport au passé ou à l'espace social. De telles recherches touchent directement aux finalités des disciplines scolaires – donc au projet politique et socio-culturel qui inspire les programmes et la place de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté dans le système scolaire. Elles touchent aussi aux apprentissages, plus exactement à la signification qu'en construisent les élèves pour leur vie et leur futur. Il y a là me semble-t-il une piste à poursuivre, d'autant que la société change et que les générations actuelles donnent sans doute plus de place aux apprentissages informels.

Ces thématiques de recherche rencontrent évidemment le projet de formation du citoyen, puisqu'elles touchent à l'identité (aux identités) légitime(s) de l'acteur politique. Cependant la formation du citoyen implique aussi des questions historiographiques (quelle place et quel rôle pour les acteurs, et en particulier les acteurs quelconques, « d'en bas », dans les contenus scolaires, et à partir de quelle conception de l'histoire et de la géographie et de quelles références ?). Elle implique encore des recherches sur les pratiques : quelle organisation didactique et quelles activités des élèves contribuent à former des citoyens ? On sait que plusieurs recherches ont pointé la dissonance entre ce que les enseignants voulaient enseigner et ce qu'ils faisaient (déjà Lautier, 1997) ou entre les représentations des disciplines et des pratiques portées par les enseignants et portées par les élèves (Anguera & Santisteban, 2012). La réponse bien sûr dépend aussi de la définition retenue pour la citoyenneté – or il y a pluralité de définitions en ce début du 21e s. Une thématique étroitement liée, dont la place est croissante en didactique de la géographie, est celle des contenus relatifs au développement durable et plus largement de l'éducation au développement durable. Il s'agit là d'une question socialement vive. Elle pose aussi la question de la relation entre la géographie et les autres disciplines scolaires, thème sur lequel je reviens en 3e partie. Les recherches récentes en didactique de l'histoire et de la géographie font une très large place aux problèmes de société qui interrogent l'avenir (Quel développement ? Comment refonder une communauté de destin ? Quelles solidarités ?) et réinterrogent le passé (Quelles places pour les mémoires concurrentes ? Que faire des pages noires de l'histoire ? Quels territoires d'enracinement ?), en relation aussi avec les débats sur les identités et les citoyennetés. En fait la plupart de ces problèmes se situent dans le lien pensé comme précaire ou à vif entre passé et futur collectifs, entre individu, communautés d'appartenance et communauté nationale. Ceci engage un

nouveau regard sur l'apprentissage du temps historique, et s'apparente aux recherches qui se sont développées depuis les années 1990 sur la conscience historique. Il s'agit de reprendre l'investigation des relations entre le monde et nos disciplines et de réfléchir au « rapport disciplinaire au monde » (Thémines, 2004) qui est construit par l'Ecole et à l'Ecole. Nos sociétés ont perdu confiance dans l'avenir et dans l'évidence du progrès social, la diversité culturelle, constamment mise en avant, est autant menace que ressource, et l'ethnicisation tient souvent lieu d'explication du monde. Les didactiques ici ont été rattrapées par le politique. Ceci ne peut qu'affecter les problèmes de recherche et la responsabilité des chercheurs. Les recherches en didactiques contribuent à la réflexion des enseignants sur les fonctions éthiques et politiques de l'histoire et de la géographie scolaires et sur les conséquences pratiques de ces fonctions. Ceci implique une mise au clair par les chercheurs de leurs valeurs et de leurs projets : comme les autres épistémologies celle de la didactique fait désormais place à la subjectivité située.

Un dernier domaine de recherche socialement vif concerne la formation des enseignants. Ici deux types d'enjeux se dessinent dans les publications : quelles contributions nos didactiques peuvent-elles apporter pour que les enseignants adaptent leurs pratiques, les contenus qu'ils enseignent, les apprentissages qu'ils visent à un monde en mouvement ? Et plus largement comment faire que les enseignants enseignent mieux l'histoire, la géographie – ce qui souvent signifie au plus près de l'épistémologie des disciplines – comment les former à éduquer le citoyen que ce soit dans une discipline dédiée ou comme finalité de l'enseignement de l'histoire-géographie ? L'une et l'autre mettent en cause l'utilité sociale de nos didactiques. L'une et l'autre peuvent donner lieu à des essais et préconisations fondées sur les recherches comme à des recherches, souvent expérimentales et collaboratives. Le Roux (2001) et Thémines (2009, 2012) pointent l'importance d'une formation qui prépare les enseignants à de nouvelles compétences, à se confronter à une école en mutation tant dans les attentes des publics que dans les contenus, à une école en crise aussi, dans une société où les tensions se multiplient ; cette situation n'a rien de spécifiquement français : on retrouve les mêmes constats et les mêmes intentions au Québec (par exemple Cardin, Ethier & Meunier, 2010), en Belgique (Bouhon & Jadoulle, 2011) et dans le monde hispanique (Batllori, Gómez, Oller & Pages, 2004). En même temps une partie des travaux examine les conceptions du métier et des disciplines chez les enseignants, en particulier débutants, pour y déceler les appuis et les obstacles aux changements : attitudes face aux sciences, à la didactique, conditions de travail par exemple (Batllori, Gómez, Oller & Pages, 2004), position relativement marginale de l'histoire-géographie au primaire (Baillat, Espinoza & Vincent 2001), représentations de l'histoire ou de la géographie souvent fort à l'écart de celles attendues par les spécialistes. Finalement c'est la question de la contribution des didactiques aux évolutions du métier d'enseignant de sciences sociales qui est posée. Qu'ont de spécifique les compétences de ceux qui enseignent l'histoire, la géographie, au-delà de la maîtrise d'une certaine culture

disciplinaire ? Quels gestes de métier, quels gestes professionnels[1] peuvent être tenus comme « disciplinaires » ? Il y aurait aussi besoin de recherches empiriques sur les mutations ressenties, effectives, sur les négociations en contexte mises en oeuvre par les acteurs, sur les évolutions éventuelles de la conscience professionnelle et de la conscience disciplinaire (Reuter 2007) des enseignants.

Actuellement la question (re)devient vive, du fait des évolutions des formations universitaires : que peut être, doit être la formation voire une « bonne formation » ? Cependant en France, depuis les travaux pionniers de l'INRP (Marbeau, 1990; Marbeau & Baillat, 1992), il n'y a eu peu de recherches conduites par des didacticiens en la matière[2], à la différence des mathématiques par exemple ou des langues. Or les interrogations sont multiples : sur quoi fonder la stabilité du métier, nécessaire à sa pratique pérenne, quand même la relation aux disciplines universitaires qui le spécifient pour la plupart des enseignants d'histoire et de géographie est ébranlée par les changements curriculaires ? Quel sens des disciplines enseignées faut-il promouvoir, alors que les conceptions de la citoyenneté évoluent notablement et que l'identité collective n'est plus une finalité légitime pour nombre d'enseignants ? Comment prendre en charge dans nos disciplines l'approche par compétences, en particulier lorsque celles-ci sont déconnectées des modes de pensée spécifiquement disciplinaires? Comment permettre aux enseignants, novices ou expérimentés, de construire des compétences qui leur donnent une stabilité suffisante pour exercer leur métier et une flexibilité assumée pour prendre en charge les changements de leurs disciplines et du monde ?

Parmi les résultats de nos recherches, certains peuvent aboutir à des recommandations – encore faut-il prendre en compte leur faisabilité en contexte normal et pour des débutants ; d'autres peuvent être des outils d'analyse – encore faut-il évaluer à quelles échelles ils sont pertinents et pour qui. Il nous revient d'identifier les besoins explicites auxquels les recherches pourraient répondre, en tenant compte des évolutions professionnelles, des évolutions des disciplines scolaires, des contraintes qui pèsent en formation, contraintes résultant des prescriptions institutionnelles mais aussi des traditions du terrain et de la culture disciplinaire dominante.

Toutefois ne confondons pas recherches pour la formation et recherches sur la formation : de quels travaux disposons-nous pour analyser les modalités pratiques de la formation aux didactiques, les contenus enseignés, appropriés, réinvestis dans le travail quotidien des enseignants formés, ou encore les modalités d'apprentissages de ces contenus et de leur apport à la construction de compétences ? J'entends non des dispositifs expérimentaux et singuliers mais une recherche dont le terrain serait la formation normale, usuelle… Ce qui ne veut pas dire qu'elle soit si homogène. Quels

[1] Anne Jorro définit le « geste du métier » comme un savoir faire / savoir dire partagé et reconnu par la profession, rattaché à un genre scolaire bien identifié par le maître et les élèves (ex. la correction de copie) (Jorro, A., 2002, *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF). Dominique Bucheton appelle « gestes professionnels » des gestes situés et ajustés aux situations de classe, permettant spécifiquement la conduite de classe (Bucheton D., dir., 2011, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares éditions

[2] Par exemple le numéro 55 (2007) de *Recherche et formations* consacré à la question des contenus en formation des enseignants, ne contient aucun article relatif à l'histoire ou à la géographie.

problèmes de recherches spécifiques sur la formation, différents de ceux posés en psychosociologie, en sociologie de l'éducation, en didactique professionnelle, pouvons-nous construire en didactique de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté ? Des chercheurs (Le Roux, 2001 ; Thémines, 2009) concluent à la nécessaire prise en compte des travaux de sociologie de l'éducation qui posent – plus et parfois mieux que les didactiques – les questions clés du métier et du travail enseignant. Cela met en cause, une fois encore, la place et le rôle de nos didactiques.

3. Extension du domaine des didactiques ?

Cette partie sera sans doute davantage prospective que les précédentes. Les modèles et les concepts qui ont permis le développement de nos didactiques ont été élaborés dans le contexte d'un système scolaire et d'un système disciplinaire différents de ceux qui se mettent en place actuellement. Ils ont fait la preuve de leur efficacité pour interpréter les finalités, les contenus et les pratiques réelles. Il faut les mettre à l'épreuve sur les nouvelles configurations disciplinaires, dès lors qu'elles existent. Il faut aussi probablement en élaborer d'autres.

Depuis une petite dizaine d'années, nous constatons une reconfiguration des curriculums, qui va plus loin que la réécriture des contenus prescrits. Bien entendu, les contenus, changent, qu'on y introduise de nouveaux thèmes ou de nouveaux objets (par exemple, les savoir-utiliser avec efficacité et pertinence les nouvelles technologies, les capacités d'initiative et de travail collaboratif...). Bien entendu, on peut aussi expérimenter ou observer de nouvelles pratiques : jeux didactiques, débats argumentatifs, situations-problèmes... Des recherches empiriques portent sur l'articulation enseignement par situations[3] / activités des élèves / développement de compétences. Il s'agit là de travaux que j'appellerais « classiques » pour nos didactiques, souvent inscrits dans la continuité des cadres théoriques et méthodologiques antérieurs. Au-delà je retiens trois changements majeurs liés au passage à une organisation des curricula par les compétences : le pilotage affiché par les résultats, le passage à un système curriculaire organisé par les apprentissages (produits ou processus), et l'accent mis sur les apprentissages transversaux, le tout sur la durée de la scolarité. Je le rappelle abruptement, à la suite de nombreux sociologues de l'éducation[4], de tels changements font glisser les disciplines d'un ancrage revendiqué dans les savoirs universitaires vers une définition par les capacités, habiletés, compétences qu'elles permettent de construire, socio-économiques d'abord, socio-culturelles ensuite. Il y a là pour les politiques, de quoi évaluer, au sens fort du terme, l'efficacité de l'enseignement et donc sa rentabilité. Les décideurs marquent un rejet de la culture scolaire des 19e et 20e siècles, considérée comme gratuite, élitiste, et inadaptée à la société de demain. Nos disciplines scolaires sont des construits sociaux ; elles peuvent évoluer structurellement voire disparaître si elles s'avèrent peu pertinentes pour l'avenir de l'instruction et de l'éducation. Je ne

[3] Si les définitions des compétences sont variées et controversées, un consensus existe sur le fait qu'elles se construisent par un travail en situation ou sur des situations et non par la transmission magistrale, fût-elle dialoguée.

[4] Pour une synthèse voir par exemple Ross. A. (2000), *Curriculum, construction and critique*, Oxon, New York : Routlege

suis pas sûre que nos didactiques aient mesuré l'ampleur des changements potentiels, y compris en termes de valeurs sous-jacentes et de significations pour nos disciplines. Je ne suis pas sûre que des recherches soient en cours là-dessus, alors qu'il y a là un enjeu d'avenir fondamental. Quelle culture scolaire nos disciplines peuvent-elles, pourront-elles construire ? Comment capitaliser, tirer profit (le vocabulaire libéral du moment !), faire ressources de nos travaux antérieurs et de leurs résultats, alors que ce n'est que très inégalement l'habitude ? Comment investiguer les recompositions disciplinaires à l'œuvre ?

Parallèlement Espagne, au Canada et plus récemment en France, des recherches se sont développées sur l'apprentissage de l'histoire dans les musées. En didactique le domaine n'est pas nécessairement neuf : il a été par exemple bien développé en didactique des sciences, et même précocement au Canada autour du concept de « didactique muséale » (Racette, 1986). L'orientation actuelle me semble quelque peu différente de celle des travaux sur la connaissance de l'art ou du patrimoine par exemple dans les années 1990 et 2000, voire de celles qui interrogent le discours historique dont sont porteurs les musées (Rousseau, 2012). Les questions nouvelles se centrent sur les apprentissages informels, et non sur l'intérêt des visites et du contact avec les objets exposés. Ceci rejoint des recherches beaucoup plus récentes sur l'apprentissage par le jeu vidéo, en géographie par exemple, qui soulignent leur intérêt pour apprendre l'espace, se familiariser avec des modélisations, mais leur orientation vers les enjeux de pouvoir sur soi, sur les autres et sur le monde (Minassian & Ruffat, 2008). D'autres recherches s'interrogent sur la difficulté à cerner ce qui tient aux apprentissages scolaires et ce qui tient à une fréquentation assidue des média, en particulier de la toile et aux échanges sociaux hors de la classe. Tout récemment certaines ont commencé à explorer empiriquement le passage du scolaire au monde. Le travail est malaisé : où et par quels moyens conduire l'enquête ? Comment mettre au jour d'où viennent les mots, les interprétations, les faits mémorisés ? Les déclarations des adolescents sont-elles fiables lorsqu'ils accordent la première place à l'école dans leur connaissance du passé – ou donnent-ils à l'enquêteur une réponse convenable ? Quelles méthodologies et quelles références théoriques permettent de mesurer la capacité à penser historiquement, géographiquement, civiquement dans la réalité du monde où chacun est imbriqué?

Au-delà de l'innovation apparente et des pratiques prescrites qu'elles représentent, les NTIC posent le même type de question. Elles sont actuellement omniprésentes en formation des enseignants, de plus en plus introduites en classe mais pour autant ne modifient pas nécessairement les activités intellectuelles des élèves, en particulier lorsque les aspects techniques priment les aspects didactiques ce qui est souvent le cas dans une première phase (Fontanabona & Thémines, 2005; Mehdi, 2008; Mériaux & Genevois, 2007). Pourtant, des recherches montrent leur potentiel pour l'apprentissage du raisonnement géographique, en particulier lorsqu'elles utilisent des SIG. Mais leur utilisation didactique, orientée par les savoirs objectifs à construire, est souvent bien différente de celle qu'en font les adolescents au quotidien. L'articulation entre les

deux restent à construire, y compris sur les aspects compétitifs/collaboratifs/coopératifs des usages des univers virtuels et sur les apprentissages qui en résultent.

On assiste aussi à l'introduction de nouveaux enseignements, inter ou transdisciplinaires, et à leur insertion plus ou moins rapide dans un système disciplinaire : citons selon les lieux et les moments l'éducation à la paix, l'éducation au développement durable, l'éducation à la pensée critique, l'éducation aux médias, l'éducation à la santé... Même si les « éducations à... » ne sont pas une innovation de la fin du 20ème siècle[5], et même si des objets transversaux ont été très tôt au centre de recherches en didactique (droits de l'homme, développement, etc.), les questions de recherche se renouvellent. D'une part parce que les éducations à visent directement la transformation des comportements et des valeurs, et la prise de conscience par chacun d'urgences et de nécessités sociales et politiques. D'autre part, parce qu'elles modifient les rapports entre disciplines constituées de longue date et les systèmes disciplinaires existants. Ces domaines là sont davantage ceux de la sociologie du curriculum[6] ou de la didactique curriculaire (Martinand, 2003), mais il me semble difficile d'analyser une discipline scolaire en changement sans contextualiser ce changement...

Parallèlement les autres sciences de l'éducation se développent aussi ce qui affecte les spécificités des didactiques. Les analyses, interprétations, modélisations du travail enseignant sont bien développés depuis une quinzaine d'années tant au Canada qu'en France par des sociologues ou des psychologues de l'éducation, ou par les chercheurs qui se situent dans le champ de la « didactique professionnelle », c'est-à-dire d'une didactique spécifique des savoirs professionnels. Qu'en faisons-nous en didactique de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté ? Faut-il chercher ce qui est spécifique d'une discipline singulière ? Ce qui est spécifique de l'enseignement des sciences sociales – des matières qui on pour objet l'univers social, pour reprendre une formule québécoise ? Ce qui est spécifique de tout enseignement de contenus ? Récemment en France les sociologues ont développés des analyses du travail des enseignants et des élèves en classe qui tiennent compte aussi des contenus disciplinaires (Bonnéry, 2011). Quelle place alors la recherche en didactique ?

En outre depuis le début du 21e siècle, on voit émerger une didactique comparée dont le projet est, au-delà de la discussion entre didacticiens de différentes disciplines, de mettre en évidence ce qui peut être « générique » en didactique. Les méthodologies, nous le savons depuis longtemps, sont celles des sciences sociales et communes à toutes les didactiques – ce qui de fait signifie une épistémologie partagée. Certains modèles et certains concepts le sont aussi : transposition didactique, représentations sociales ou conception (qui vient de la psychologie), communauté discursive, question socialement vive, théorie de l'action conjointe par exemple. Ce qui reste spécifique est

[5] Il y eut par exemple en France un enseignement anti-alcoolique de 1897 à 1970 que l'on peut considérer comme une première éducation à la santé transversale à diverses disciplines

[6] Particulièrement développée dans le monde anglo-saxon ; pour des références en français voir par exemple Isambert-Jamati V. (1990), Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes, Paris : éditions universitaires, Forquin J.C. (2008), Sociologie du curriculum, Rennes : PUR, Mangez E. (2008), Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum, Paris : PUF

sans doute les emprunts aux épistémologies des sciences de référence des disciplines scolaires, et quelques modèles (comme celui des 4R, Audigier, 1993) dont la pertinence est limitée à un contexte disciplinaire. Que faut-il souhaiter : que nos propres modèles soient empruntés par d'autres (comme les deux paradigmes didactiques que j'ai modélisés, Tutiaux-Guillon, 2005, 2008) ou que nous ayons davantage de cadres théoriques spécifiques ? C'est bien l'épistémologie de nos didactiques qui est en cause ici – mais aussi leur place universitaire.

Que conclure après un tel parcours ? Laisser ouvertes des pistes et des interrogations pour notre réflexion suppose de ne pas refermer le propos ! Pour ne pas conclure, donc, j'inviterai à repenser ces années écoulées et ces travaux, à poser ce qui est acquis, achevé, afin de passer à l'avenir ; à bien sûr transformer ces résultats en espace d'expérience, mais à découvrir de nouveaux horizons d'attente. À nous, à vous de faire des recherches antérieures des matériaux de construction des nouvelles recherches, en les mettant en système – ce qui signifie aussi les rompre, prendre les morceaux les plus vifs, leur donner une autre cohérence, pour mieux construire de nouvelles connaissances, dans un monde qui change.

Références bibliographiques

Anguera, C. y Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En N. De Alba, F. García, A. Santisteban (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.391-400). Sevilla: Díada / AUPDCS.

Audigier, F., (2002). L'éducation civique dans l'école française, OSD 2/2002, *civic and economic education in Europe,* http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france_audigier.htm

Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique.* Paris : les PUF.

Baillat, G. ; Espinoza, O. & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré, *Revue Française de Pédagogie*, 123-136.

Batllori, R.; Gómez, E. Oller, M. & Pagès, J. (2004). *De la toeria a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials.* Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.

Bernie, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.

Berthelot J.-M. (dir) (2001). *Epistémologie des sciences sociales.* Paris : PUF.

Bonnery S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, in-

terrogations didactiques, *Recherches en didactiques,* 12, 65-84.

Bouhon, M. & Jadoulle, J.-L. (2010). Réception d'un manuel scolaire d'histoire innovant : le cas de « Construire l'Histoire » : Étude de la motivation des enseignants d'histoire en Belgique francophone et au Grand-Duché de Luxembourg. *Éducation et Formation,* 292, 97-113.

Cardin J.F. ; Ethier, M.A. & Meunier, A. (2010). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté.* Québec : Éditions multimondes.

Carretero, M. ; Asensio Brouard, M.; Rodríguez-Moneo, M. (eds) (2012). *History education and the construction of national identities.* Charlotte : IAP.

Citron, S. (1987). *Le mythe national - L'histoire de France en questions,* Paris : éditions ouvrières.

Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie.* Rennes : PUR.

Fontanabona, J. & Themines, J.F. (2005). *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire - Analyses didactiques.* Lyon : INRP.

Ginzburg, C. (2001). *A distance : Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard.

Kuhn, T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques.* Paris : Flammarion.

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire.* Villeneuve d'Ascq : presses du septentrion.

Le Roux, A. (2001). La formation des enseignants aux didactiques disciplinaires : de nouvelles problématiques ? L'exemple de la géographie, le cas français, *cybergéo*, http://cybergeo.revues.org/4065

Marbueau, L. & Baillat, G. (1992). *Former les professeurs aux didactiques : un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire : l'exemple de l'histoire-géographie.* Paris : INRP.

Marbeau, L.(1990). Formation permanente- initiale et continuée – des instituteurs aux didactiques de l'histoire, géographie, sciences sociales par la recherche. Paris : INRP.

Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire, *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3(1), 100-116.

Mehdi, A. (2008), Les TIC dans l'enseignement de la géographie universitaire en Tunisie : état des lieux, http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1103b.htm

Mériaux, P. & Genevois, S. (2007). Usages et enjeux des technologies de l'information et de la communication en histoire-géographie et en éducation civique, *Revue Education & Formations,* 76, 119-126.

Minassian, H.T. & Rurfat, S. (2008), Et si les jeux vidéo servaient à comprendre la géographie ?, Cybergeo, http://cybergeo.revues.org/17502?lang=en

Pagès, J. & Santisteban, A. (coord.) (2011) *Les qüestions socialment vives i lensenyament de les ciències socials,* Bellaterra : UAB publicacions.

Passeron, J.C. (1991). Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel. Paris : Nathan.

Racette, G. (dir.) (1986). *Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées.* Montréal: Société des musées québécois.

Reuter, Y. (2007) La conscience disciplinaire, présentation d'un concept, *Education et didactique,* 1(2), 55-71.

Rousseau, F. (dir.) (2012). *Les présents des passée douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles. Essais de muséohistoire.* Paris : Michel Houdiard Éditeur.

Themines, J.F. (2004). Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? *L'information géographique*, 68(3), 244-258.

Themines, J.F. (2009), Investigacion y formacion del profesorado en didactica de la geografia : posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones en las practicas docentes en Francia, *Enseñanza de las ciencas sociales*, 8, 13-23.

Themines J.F. ; Le Guerne, A.L. (2012). Enregistrer l'expérience. Ecritures en formation de formateurs débutants. En M. Mellouki y B. Wentzel, *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* (pp.155-176). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Tutiaux-Guillon, N. (2002). L'analyse didactique des pratiques d'enseignement en cours d'histoire-géographie : problèmes méthodologiques et épistémologiques, En P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse (ed.)(pp.197-212), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques.* Paris : l'Harmattan.

Tutiaux-Guillon, N. (2004). *L'histoire-géographie dans le secondaire, analyses didactiques d'une inertie scolaire*, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, université Lyon 2 – Lumière.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français, En F. Audigier F. & N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus les curriculums en question* (pp.117-146). Bruxelles : de Boeck.

Tutiaux-Guillon, N. (2009). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques, *Revue Française de Pédagogie*, 165, 31-42.

LA INVESTIGACIÓN DE LOS PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS DISCIPLINAS SOCIALES EN CONTEXTOS ESCOLARES. LA CONSTRUCCIÓN DE UN COLECTIVO DE DOCENTES E INVESTIGADORES EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Carmen R. García Ruiz

Universidad de Málaga

Ivo Mattozzi

Clio '92. Associazione di insegnanti e ricercatori in didattica della storia

1. La Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS): una historia realizada, una historia para reconstruir y dar a conocer.

La AUPDCS ha sido un agente de la historia y ha dejado muchos restos de la historia que ella misma ha realizado. Entre ellos están los boletines, las actas de los simposios, los documentos que dan muestra de su organización y de la publicación de dichas actas, los documentos que contienen sus opiniones y sus posturas acerca de los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales, su página web que generosamente pone ahora a disposición de los usuarios las actas de los simposios, etc. Sobre todo, los restos se encuentran en la memoria de centenares de estudiosos y de jóvenes in-

vestigadores que han asistido a los simposios. La historia realizada por la AUPDCS se ha entrelazado con la historia de la sociedad española, con la historia de la escuela en España y con la historia de la universidad y de la formación del profesorado de ciencias sociales. Como resultado de esta historia se han producido cambios importantes en la didáctica de las ciencias sociales y en los procesos de formación del profesorado de Educación Primaria y universitaria. La AUPDCS ha llevado a cabo una actividad de organización de investigadores y docentes universitarios, ha impulsado la investigación sobre la didáctica de las ciencias sociales y ha ofrecido a muchos investigadores marcos de referencia, inspiración, tribunas, posibilidades de publicación, etc.

Pasados 25 años, es el momento de contar la historia de esta historia y de hacer balance de los cambios. Nosotros sólo podemos poner los cimientos, pero serán otros quienes deberán llevar a cabo la tarea de leer los cientos de textos, estudios y documentos y de afrontar las cuestiones que éstos plantean para así delinear el desarrollo y la articulación de las ideas generadas gracias a la AUPDCS sobre una gama muy amplia de problemas en la didáctica de las ciencias sociales. Basta con leer los títulos de los simposios para generar algo así como un diagrama de la mente colectiva ha sido la AUPDCS.

En nuestra opinión, es posible identificar una lógica en la secuencia de los temas recogidos en las actas de los simposios y es posible considerarla como el eje constitutivo de los ciclos en espiral de las investigaciones:

a. Formación del profesorado → Los valores → Un currículum de ciencias sociales

Con razón, la formación del profesorado ha estado en el centro de los primeros simposios. En primer lugar, en la fase en la que se establecieron los primeros cursos de didáctica de las ciencias sociales, era necesario comprender cuáles eran los procesos más eficaces en dicha formación; después, a estos primeros simposios, le siguió un encuentro sobre los valores, un tema que se ha convertido en un hilo conductor de la investigación impulsada por la AUPDCS; Y, por último, la consideración del currículo como campo de aplicación de las competencias de los profesores y de la educación en valores ha acompañado las leyes que han regulado los planes de estudios en la educación española.

b. Identidades y territorios → Nuevos horizontes en la formación del profesorado

Los valores y el currículo son especificados y se articulan en la investigación sobre la identidad y precisamente tras la reflexión sobre el tema de los valores y del currículo se abren nuevos horizontes en la formación del profesorado.

c. El patrimonio y didáctica de las ciencias sociales → Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas → en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo

Los valores inspiran nuevas reflexiones sobre la formación de la ciudadanía y lo hacen

en relación con el patrimonio, con los recursos digitales y, posteriormente, con los problemas planteados por la intensificación de la multiculturalidad en las sociedades europeas.

d. Formar para investigar, investigar para formar → La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado → Metodología de investigación → La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

Más adelante, se inicia un nuevo ciclo de simposios pensados para poner en relación lo ya adquirido sobre la formación y la didáctica con los métodos de investigación psicopedagógica y didáctica. Además, se presentan también nuevos temas como la educación para la ciudadanía europea o la evaluación del aprendizaje.

e. Educar para la participación ciudadana → Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social.

Los últimos dos simposios vuelven a impulsar la investigación sobre la formación de la ciudadanía poniendo el acento en dos aspectos cruciales: la participación activa en la vida social y democrática y el uso didáctico de los medios de comunicación con el fin de formar el pensamiento crítico como bagaje necesario para el ciudadano participativo.

Además, en los simposios siempre se ha estado presente la atención a las propuestas de investigadores de otros países y regiones como América Latina, el mundo anglosajón, Francia, Portugal, Italia, etc. Dicha atención se ha manifestado no sólo invitando a investigadores extranjeros para que comunicasen directamente sus propuestas sino también mediante la consideración y el estudio de la literatura extranjera disponible.

2. El caleidoscopio de la investigación

En los títulos de los simposios también es posible leer los hilos conductores que componen una especie de madeja que es desliada con paciencia y regularidad por la comunidad de investigadores que anima los encuentros divulgando sus investigaciones sobre los problemas actuales de la didáctica de las ciencias sociales. Pero además, cada simposio se presenta como un caleidoscopio capaz de refractar con sus innumerables espejos todos los aspectos de la investigación sobre didáctica de las ciencias sociales. Así, los temas están relacionados entre sí, se entrelazan y forman capas subyacentes incluso cuando el programa temático pone en primer plano sólo uno o dos temas en particular.

En esta ocasión, vamos a explorar sólo algunos de estos temas tratando de observar cómo la AUPDCS ha impulsado el desarrollo de esas refracciones y conexiones temáticas en sus simposios. Razones evidentes de espacio y tiempo (como, por ejemplo, la imposibilidad de leer miles de páginas) nos han llevado a aprovechar las lúcidas introducciones en las actas y a considerar sólo algunas ponencias y comunicaciones como casos de estudio. En primer lugar, vamos a tratar sólo tres de los muchos te-

mas presentes en las actas: la educación para la ciudadanía activa, la formación del pensamiento crítico y la narrativa. Después, trataremos las investigaciones sobre los instrumentos disponibles en la enseñanza de las ciencias sociales.

En primer lugar, la ciudadanía: de 1998 a 2012.

¿Por qué empezar por la ciudadanía? Porque el concepto de ciudadanía y la elaboración didáctica para llevar a cabo la educación para la ciudadanía han centrado cuatro de los simposios pero, sobre todo, porque este concepto, conforme iba siendo articulado, se ha convertido en el principal núcleo de inspiración de las investigaciones. Así, la educación para la ciudadanía ha sido identificada como el objetivo último de la didáctica de las ciencias sociales, de la Historia y de la Geografía y ha sido considerada como fundamental en el currículo de los estudios sociales. De hecho, el resto de ámbitos de estudio (la formación del pensamiento crítico, el desarrollo del currículo, la formación del profesorado, la metodología de la investigación) dependen en cierta medida de la educación para la ciudadanía y, es más, convergen en ella.

En 1998, el simposio estuvo dedicado a la educación para la ciudadanía desde un enfoque elaborado a través de la reflexión sobre los valores. En la introducción de las actas, Joan Pagés (1998) reivindica el mérito de la AUPDCS a la hora de plantear «uno de los problemas sociales más serios a los que debe dar respuesta la educación y, en concreto, la enseñanza de las ciencias sociales, de la Geografía y de la Historia», y exalta la sintonía del simposio convocado sobre este tema con una decena de revistas en inglés, francés y español, que entre 1994 y 1997 habían «dedicado interesantes reflexiones y aportaciones a la educación en valores, a la formación democrática, a la educación cívica o a la formación de la ciudadanía desde la enseñanza de las ciencias sociales, de la Geografía y de la Historia», y también con las denuncias en los periódicos sobre la penetración del racismo en la juventud española.

La urgencia y la relevancia son conectadas «a la supuesta pérdida de valores en la juventud» y a la reforma curricular española que incluye los valores entre los contenidos curriculares y atribuye su gestión a la transversalidad. El simposio tenía la tarea de reivindicar para la enseñanza de las ciencias sociales la máxima responsabilidad y eficacia en la educación en valores.

> «La enseñanza de las ciencias sociales, de la Geografía y de la Historia tal como está concebida suele tener poco impacto, aunque lo tiene, en la formación de la visión del mundo y en la práctica social del alumnado tal como han demostrado distintas investigaciones (véase, por ejemplo, Evans, 1990 y 1993).» [...]
>
> «¿Podrá algún día la enseñanza de las ciencias sociales, de la Geografía y de la Historia hacer descubrir a nuestro alumnado las falacias y las medias verdades que se ocultan detrás de informaciones y conocimientos que se presentan como verdades objetivas? ¿Podremos quiénes nos ocupamos de la enseñanza de las ciencias sociales, de la Geografía y de la Historia preocupamos más de los problemas reales de la ciudadanía o seguiremos dejándola perpleja ante debates tan poco cercanos a sus intereses y a sus inquietudes como los que acabamos de vivir

> con el debate de las Humanidades?» (Pagès, 1998, pp. 8-9).

El análisis de Pagés termina denunciando la contradicción entre la exigencia de una **formación ciudadana** y la falta de democratización del sistema educativo y, más en concreto, de la democratización de las escuelas.

> «...la democracia [...] es mucho más que un sistema político e institucional, es un sistema de vida, una manera de organizar la convivencia y de tomar decisiones sociales basadas en los principios de la equidad, la igualdad, el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y la diversidad».

Su conclusión es que los valores deben convertirse en:

> «el eje vertebrador de nuestros saberes y de nuestras enseñanzas» y que la condición imprescindible para ello es convertir la escuela en un lugar en el que profesores y alumnos puedan experimentar y practicar la vida democrática, según las propuestas de Apple y Beane (1997)».

En las ponencias, en las comunicaciones y en las experiencias expuestas en el simposio las palabras claves son igualdad y desigualdad, género, sexismo, educación intercultural, etc., aunque sólo una de las experiencias hace evidente el concepto de participación en una sociedad democrática (Santisteban y Pagès, 1998). Los autores argumentan que existen dos principios cardinales en la formación realizada por la enseñanza de las ciencias sociales:

1. La base del aprendizaje de la participación democrática ha de ser la formación para intervenir en la vida pública en todos sus ámbitos.
2. «... la función educativa de la escuela requiere una comunidad de vida, de participación democrática, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido, de discusión abierta sobre la bondad y sentido antropológico de los influjos inevitables del proceso de socialización» (Pérez Gómez, 1997).

El concepto de participación se convierte así en un principio cardinal para fundar la educación para la ciudadanía y para orientar la enseñanza de las ciencias sociales 14 años después en el simposio celebrado en Sevilla en 2012.

2012: la participación en el centro de la educación para la ciudadanía.

El simposio número XXIII en 2012 también estuvo dedicado por entero a la educación para la ciudadanía, igual que en 1998. Sin embargo, en esta ocasión las palabras claves son diferentes: el concepto de participación es el núcleo generador de las investigaciones, de las ideas y de las experiencias expuestas en las 115 comunicaciones. El simposio se presentaba como la culminación y el momento de balance de un proceso de crecimiento en la investigación sobre la educación para la ciudadanía. La introducción a las actas evidencia lucidamente este aspecto:

> «Los contenidos de esta obra se organizan en torno a un tema central de la didáctica de las ciencias sociales: la educación para la participación ciudadana. [...] Desde la enseñanza de las ciencias sociales la formación para la participación demo-

> crática debe ser su finalidad última y más importante, pues supone la culminación de un proceso de formación del pensamiento social en el alumnado y de inserción en los diversos contextos sociales.
>
> En este sentido debe interpretarse, en último término, la relevancia de la competencia social y ciudadana en relación con todas las áreas del currículum, y en especial en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. No cabe duda de que ser competentes para la convivencia en la sociedad o para formar parte de la ciudadanía, en definitiva ser ciudadano o ciudadana y ejercer como tal con responsabilidad y compromiso, requiere conocimientos sobre el pasado y el presente de la sociedad así como capacidades para pensar soluciones o alternativas a los problemas sociales, pero también requiere participar, aplicar de alguna manera los conocimientos sociales a la realidad social, política o cultural.
>
> Debe ser un aprendizaje y, por tanto, una enseñanza que promueva el camino que va desde la reflexión a la acción, desde la valoración de las situaciones a la toma de decisiones y la comprensión de las consecuencias».

Y reitera su convicción de que la enseñanza de las ciencias sociales aporta perspectivas imprescindibles para el aprendizaje de la participación ciudadana. Pero ¿en qué condiciones? O ¿cómo deben ser enseñadas las ciencias sociales para que produzcan los efectos formativos indicados?

La enseñanza puede mantener las promesas de formar ciudadanos activos y dispuestos a la participación democrática si es capaz de hacer que aprendan conocimientos útiles para la comprensión del mundo actual con el fin tomar decisiones fundadas y si se lleva a cabo en las condiciones oportunas que permitan ejercitar la participación democrática ya en la escuela.

Los recursos didácticos de las ciencias sociales que favorecen la formación del ciudadano activo y dispuesto a la participación en la vida social y política son reconocidos por las ponencias y comunicaciones recogidas en la sección *Investigaciones y experiencias innovadoras sobre la enseñanza de la participación ciudadana.* Mientras que las actividades formativas apropiadas para adaptar las competencias profesionales de los profesores a la tarea de educar a los alumnos para la participación democrática son presentadas en las ponencias y en las comunicaciones que hacen referencia a la *Formación del profesorado para la enseñanza de la participación ciudadana*.

Por lo tanto, en el simposio de Sevilla en 2012, se llevó a escena el ciclo completo de las investigaciones: a) el análisis de los problemas sociales y ambientales que exigen respuestas creativas, críticas y comprometidas por parte de los ciudadanos activos; b) la propuesta de teorías y experiencias sobre la decisiva aportación de la enseñanza de las ciencias sociales; c) la formación de los docentes dotados de competencias profesionales para incluir los problemas cruciales del mundo actual en las actividades para la educación de la participación ciudadana.

Las etapas de la investigación

La aceptación de la idea de ciudadanía activa, crítica y participativa como fin último de

la enseñanza de las ciencias sociales ha sido preparada por los simposios precedentes al de Sevilla 2012. Estos han ido articulando los temas que en el simposio de 1998 sobre los valores estaban presentes sólo de forma colectiva sin que fuera posible profundizar en ellos. Los distintos enfoques de los simposios celebrados a 3 o 4 años de distancia entre sí demuestran la atención persistente hacia este tema y la voluntad de orientar la investigación hacia los problemas de la convivencia civil que las circunstancias socioeconómicas y tecnológicas han hecho cada vez más graves. La cuestión de la identidad en un mundo globalizado (2001), la ciudadanía en el mundo digital (2004), la multiculturalidad en el mundo mediterráneo (2005), la ciudadanía europea (2009) son las etapas de un proyecto de investigación que se ha ido enriqueciendo con aportaciones cada vez más numerosas. La gama temática de la ciudadanía ha sido explorada progresivamente hasta culminar en el tema que reúne y exalta todas las articulaciones temáticas alrededor de la misma: el tema de la participación.

Entre los simposios clave que han marcado las distintas etapas de un proyecto investigador y creativo a largo plazo, nos limitamos a recordar el celebrado en Bolonia en 2009 que se caracterizó por afrontar el tema, cada vez más urgente, de la educación para la ciudadanía europea. Las vicisitudes de la crisis económica europea han hecho que las instituciones políticas y económicas en Europa sean todavía menos prometedoras y atractivas de cuanto lo eran en la fase de buena salud de la economía y hacen necesario todavía más que la Europa de los pueblos sea percibida y concebida como una gran comunidad multicultural que comparte una civilización formada a lo largo de miles de años gracias a los movimientos demográficos, a las interacciones culturales, a los intercambios económicos y a la mezcla étnica. Por consiguiente, de lo que se trata es de elaborar una visión que haga superar la idea de que la comunidad europea coincide con las instituciones burocráticas y con la comisión que las gobierna, lo que implica representarse a sí mismos como ciudadanos que pueden tomar parte en la vida política y cultural de cada comunidad local y nacional para condicionar e influir en la historia que se va construyendo en Europa. En resumen, la didáctica de las ciencias sociales, de la Historia y de la Geografía carga con la responsabilidad de proporcionar respuestas constructivas a la pregunta "¿Cómo promover el ejercicio de la ciudadanía activa en la comunidad local y nacional con la participación en la construcción de la comunidad europea de los pueblos y de las personas?

El ciudadano capaz de participar activamente en la vida democrática debe ejercitar un pensamiento crítico que se expresa en la comunicación social. Por ello, se produce una fecundación recíproca entre la formación y el desarrollo del pensamiento crítico y la formación y el desarrollo de las habilidades para comprender y criticar textos e imágenes de cualquier medio de comunicación y para comunicar a través de la elaboración oral y escrita de textos. ¿De qué forma están presentes en los simposios las propuestas de actividades formativas dirigidas a activar, desarrollar y consolidar las competencias que manifiestan el pensamiento crítico?

Pensamiento crítico y narrativas

Para responder a esta pregunta creo que es conveniente analizar en primer lugar las ponencias y comunicaciones del simposio número XXIV celebrado en Guadalajara en 2013, ya que su programa hace explícita la relación entre el uso didáctico de los medios de comunicación y la formación del pensamiento crítico convirtiendo el simposio en un cauce en el que confluyen todos los flujos de ideas y de investigaciones de los simposios anteriores. De hecho, las propuestas de actividades o los informes de las actividades ya realizadas en el aula hacen referencia a todos los medios de comunicación impresos y digitales, resaltan temas relevantes y socialmente vivos e incluyen actividades de adquisición de la información, de su descomposición crítica, de comparación entre versiones opuestas y actividades que ejercitan las habilidades de descripción, narración y argumentación.

Por lo tanto, las investigaciones presentadas en las ponencias y comunicaciones examinan los problemas de la didáctica del pensamiento crítico, de la didáctica de los medios de comunicación y de los recursos digitales, de la didáctica de las ciencias sociales, de la Historia y de la Geografía, de la didáctica del patrimonio y de la didáctica de la lectura y de la escritura. La mayor parte de las investigaciones hacen referencia a la Educación Secundaria y al Bachillerato y tratan la construcción del conocimiento histórico, especialmente de la historia contemporánea. ¿Cuáles son los estándares de los procedimientos de investigación, los resultados y los problemas que ponen de manifiesto?

En todas las investigaciones hay una exaltación de los medios de comunicación como recursos dotados de una gran potencialidad para animar las actividades didácticas, para promover el aprendizaje activo y crítico de conocimientos, para consolidar las competencias cognitivas y para formar a un ciudadano activo. Sin duda, su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje obstaculiza la didáctica transmisiva y fuerza a los profesores a diseñar procesos de laboratorio y de *cooperative learning* y a asumir la responsabilidad de orientar y guiar el proceso de aprendizaje. En las ponencias y en las comunicaciones se manifiesta una confianza predispuesta a que los medios de comunicación sean por sí mismos capaces de hacer que los alumnos se interesen más a los conocimientos propuestos y estén más dispuestos a involucrarse en el proceso de aprendizaje. En realidad, sólo la mediación didáctica permite realizar las potencialidades que están implícitas en cualquier tipo de recurso. Por lo tanto, es en la cadena de actividades que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje en donde debemos poner atención para saber si la incorporación de los medios de comunicación en el aula mantiene sus promesas.

Desde este punto de vista, las experiencias todavía en proyecto o ya realizadas revelan la atención prestada a la hora de proponer conocimientos significativos y actividades estimulantes y también el cuidado en la preparación de materiales de apoyo para las actividades. Sin embargo, se observan algunas carencias durante el proceso. Tomemos algunos ejemplos de actividades y veamos cómo podemos sintetizarlas en un esquema que represente como han sido diseñadas o efectivamente llevadas a cabo.

1. Se propone a los alumnos reconstruir un proceso de la historia contemporánea usando la hemeroteca digital como archivo con el fin de producir la información necesaria para la construcción del conocimiento (Albert Tarragona, 2013). Se preparan adecuadamente las actividades de introducción y de base, se organiza el trabajo de los grupos colaborativos, se elabora un índice del texto a producir y se proporciona la guía para la lectura y la clasificación de los artículos de los periódicos. Hasta aquí ningún problema. Sin embargo, no se da relevancia a la crítica de las fuentes y de la información y no se concibe que puedan producirse dificultades a la hora de organizar la información seleccionada y los elementos interpretativos en un texto coherente y lógico. La gran ausente es la atención a las operaciones cognitivas que son indispensables para llevar a cabo la crítica de la información, para desarrollar la información mediante procesos inferenciales, para atribuirle significado y para construir la información desde el punto de vista temático, temporal y espacial. Si no se construyen las condiciones adecuadas para ejercitar las operaciones cognitivas de forma consciente no es posible generar el pensamiento crítico y la capacidad de escribir la historia.

   También la relación entre los estudiantes y los medios de comunicación, al igual que la relación con cualquier otro recurso, requiere la invención y el diseño de una mediación didáctica que esté basada en la epistemología y en la metodología de las disciplinas. Si faltan las referencias y los anclajes a los procesos metodológicos disciplinares la mediación puede tener eficacia didáctica, pero no tendrá los efectos formativos adecuados para hacer frente a los retos y a las exigencias de la promoción del pensamiento crítico. En este sentido, otra prueba.

2. Otra experiencia ha involucrado a estudiantes de entre 13 y 17 años utilizando la tecnología de la realidad aumentada para hacer que tomen conciencia como ciudadanos frente al problema ambiental del deterioramiento de un bosque y para que adquieran conocimiento del pasado del bosque y hagan previsiones sobre su futuro. La experiencia está “programáticamente” diseñada para hacer que se ejerciten en la elaboración de textos descriptivos, narrativos y argumentativos. El balance final detecta la habilidad de describir y explicar pero también la incapacidad de los estudiantes para interpretar y argumentar (Monal et al., 2013). La evaluación ha sido realizada sin reflexiones útiles que permitan comprender las dificultades de los estudiantes. En la comunicación se da mucha importancia a la realidad aumentada «ya que una de sus potencialidades es ayudar a simular líneas de tiempo». Ahora bien, todas las potencialidades atribuidas a la realidad aumentada podrían también ser atribuidas a fotografías y a fuentes escritas o de memoria. En el informe falta tanto la reflexión sobre cómo guiar a los alumnos para escribir textos como la documentación y el análisis sobre los textos que han escrito. Y no se puede atribuir a los alumnos el defecto en la habilidad de argumentar

si el profesor no se ha encargado de enseñarles a elaborar argumentaciones.

No es el instrumento —en este caso la realidad aumentada— el que favorece la formación del pensamiento social y crítico, sino que son los procesos cognitivos, que deben ser involucrados en el tratamiento de la información y en la elaboración de los textos, los que forman las competencias para poder ejercer el pensamiento crítico. Es tarea del profesor diseñar las condiciones y las actividades para enseñar cómo aplicar las operaciones cognitivas implicadas en la escritura de textos y este diseño va precedido de la reflexión epistemológica y metodológica sobre la estructura de los textos en las diversas disciplinas. No se trata sólo de una cuestión lingüística, sino de un aspecto y un problema de la comunicación disciplinar.

3. Enseñar a dudar y a argumentar (López Facal y Armas Castro, 2013). Los autores teorizan de forma impecable la importancia para un ciudadano crítico y activo de aprender a dudar de las noticias publicadas por la prensa y de aprender a argumentar. Demuestran como es posible criticar algunas informaciones periodísticas que se presentan como indudables gracias al uso de datos cuantitativos y argumentan con razón que «la capacidad de argumentación es un aspecto fundamental para el desarrollo intelectual de todas las personas, para lograr la necesaria autonomía e iniciativa personal que corresponde a una ciudadanía plenamente democrática». Sin embargo, no se plantean el problema de identificar cuáles son los pasos metodológicos y didácticos del proceso de aprendizaje de la crítica de las fuentes periodísticas, de la selección de información ni de la producción de inferencias gracias al uso de conocimientos previos y de esquemas cognitivos. Y tampoco hacen frente a la cuestión de cómo enseñar a los estudiantes a comprender los textos y a elaborar un texto argumentativo.

Sería posible analizar otras experiencias comunicadas y en todas ellas se podría comprobar la excelente defensa de las razones para incorporar los medios de comunicación en el ciclo de enseñanza y aprendizaje, y de la contribución que el trabajo de los alumnos sobre los mismos aportaría a la formación de sus competencias críticas y constructivas de conocimientos. Sin embargo, también se podría constatar que no existe la transposición didáctica metódica de los procedimientos de uso de los instrumentos de información y de construcción de conocimientos de las diferentes disciplinas.

Además es posible señalar también otras dos indicaciones de investigación sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje que inspiran las comunicaciones del simposio: 1. Las actividades pensadas, diseñadas y en ocasiones ya realizadas para promover el uso de los medios de comunicación en los procesos de formación del pensamiento crítico pueden ser todas ellas aplicadas en el uso “laboratorial” de los instrumentos tradicionales (incluidos los libros de texto). 2. Todos los proyectos y experiencias son considerados unidades autosuficientes que producen por sí mismas

efectos formativos formidables. No son situadas en la perspectiva del currículo y, sin embargo, es sabido que la formación de competencias que preparan para pensar críticamente es el resultado de una larga concatenación de procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan año tras año durante toda la vida escolar de los alumnos.

Si estas carencias se manifiestan en el simposio número XXIV entonces podemos suponer que en los simposios precedentes la investigación sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en la Educación Primaria y Secundaria también carecía de las debidas reflexiones epistemológicas y metodológicas.

Hagamos algunas comprobaciones. Por ejemplo, en las actas del simposio de 1999 sobre el currículo de las ciencias sociales para el siglo XXI, leemos el proyecto de un proceso de enseñanza sobre la civilización romana en España para alumnos de Educación Primaria que utiliza un cómic como recurso didáctico (Herrero Suárez, 1999, pp. 113-122). El guión es muy detallado y preciso y en siete páginas de cómic se ilustran los lugares y los monumentos romanos y se proporciona información sobre la vida cotidiana en la España romana. Sin embargo, no se asume la perspectiva curricular: el proyecto da origen a una unidad didáctica episódica y no se aborda la cuestión teórica sobre de qué forma las operaciones cognitivas están involucradas en la transición de la lectura divertida e informativa del cómic a la construcción del conocimiento histórico. También en este caso, no se tienen en cuenta las operaciones cognitivas ni se plantean cuestiones sobre la compresión de los textos o sobre el uso de los monumentos como fuente de información. No nos es posible saber cuáles han sido los procesos y los resultados de aprendizaje, ni tampoco de comunicación, realizados u obtenidos con la aplicación de la unidad didáctica. Ésta está llena de consideraciones pedagógicas genéricas y de consideraciones sobre el grado de satisfacción respecto a la actividad por parte de los alumnos, pero no contiene ninguna observación relevante acerca del conocimiento adquirido ni sobre la educación al patrimonio involucrada en las visitas a una villa romana y a un museo arqueológico.

3. Los materiales, TIC y nuevos recursos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales en contextos escolares

Las investigaciones en torno a *materiales, TIC y nuevos recursos* de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, es un campo de trabajo fecundo que, a pesar de los hallazgos alcanzados, no han tenido su necesario traslado a los contextos escolares. En tal sentido, éstas han resultado limitadas y escasas a la vez que relevantes. Limitadas por la precaria conexión que ha existido entre las diferentes tipologías de investigaciones que, a pesar de estar centradas en el curriculum, no han podido modificar prácticas educativas obsoletas. Escasas porque no han llegado a profundizar en la relevancia que tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo entendidos en la mayoría de las ocasiones como meros instrumentos y en menor medida como herramientas intelectuales. Relevantes por desvelar el papel que ejercen como mediadores culturales en los procesos de enseñanza/aprendizaje y cómo influyen en la

profesionalización o no del profesorado.

En gran medida, podemos decir que, la investigación educativa no ha tenido capacidad para trasladar resultados a contextos escolares y promover la necesaria ruptura con un tipo de enseñanza tradicional y transmisiva; independientemente de que el soporte sea analógico o digital. Es por ello que, en función al planteamientoinicialrecogido en la introducción de este trabajo, queremos valorar quérepresentatividad tiene esta línea de investigación en las publicaciones de la AUPDCS.

Diferentes autores, más o menos vinculados a la actividad de la asociación, han resaltado la necesidad de profundizar en ella, sumándole los recursos informáticos. Sin embargo, hasta hace bien poco, estos análisis han alcanzado una escasa representatividad en el conjunto de publicaciones de la asociación. En primera instancia, observamos en ellas un formato de propuesta didáctica global (Santisteban y Pagés, 1998), de carácter innovador (Comes, 2001), que aporta bases de datos o aplicaciones multimedia que señalan estrategias para la selección de recursos y pautas para su elaboración (Pérez Castelló, 2004); así como instrumentos para la investigación sobre ellos (Granados, 2010). La presentación y justificación de los materiales curriculares trabajados, han contado con una fundamentación teórica y criterios de uso pero sin ser validada en la práctica. En una segunda toma de contacto, de carácter cualitativo, nos hemos querido detener en tres elementos de análisis que intentan recoger evidencias de la permanente preocupación por construir un cuerpo teórico en el área de conocimiento: el interés de la investigación, el enfoque teórico-metodológico y su relevancia en la construcción de conocimiento didáctico social.

Interés de la investigación

La investigación y reflexión teórica realizada en las publicaciones de la AUPDCS responde a enfoques y temáticas relevantes. Los materiales curriculares y recursos didácticos, en general, se conectan con tópicos como pensamiento crítico (Rico y Ávila, 2003), educación para la ciudadanía (Comes, 2004), simulación histórica (Sánchez Agustí, 2004), sistemas de información geográfica o educación patrimonial (Fontal, 2003). En ello observamos que el acercamiento a esta línea de investigación, se ha realizado engarzando los trabajos con las propuestas temáticas de la asociación, participando de un cuerpo conceptual que ha ido configurando, progresivamente, el conocimiento didáctico de nuestra área.

La preocupación principal que ha dado forma a estos trabajos, aunque resulte paradójico, ha girado en torno a la selección y secuenciación de los contenidos para responder a finalidades educativas concretas (Trigueros, 2005). No se ha llegado a abordar la particularidad de los materiales y recursos para la enseñanza del conocimiento social pero sí los escenarios virtuales (Pérez Castelló, 2004), en los que se puede desarrollar, presentando en algunos casos resultados para la elaboración de materiales (Ibáñez, 2004) o sobre la experimentación de los mismos (Trigueros, 2004,); incluso valorando la viabilidad de recursos didácticos validados en la práctica (Guerra

de la Torre et al, 2004).

En ese sentido, podemos decir que ha influido la concepción globalizadora de nuestra área de conocimiento, participando de un marco teórico que se ha ido diseñando, elaborando y evolucionando; siendo visible en los simposios celebrados por la asociación. Investigaciones y reflexiones, escasamente se han detenido en la particularidad que pueden representar materiales y recursos propios de las diferentes disciplinas sociales escolares. Pero dentro de esa uniformidad, se han abierto nuevas líneas de experimentación, innovación e investigación que después han dado interesantes frutos; especialmente en el ámbito de la Educación Patrimonial (Ballesteros et al, 2003) y las TIC (Vera y Pérez, 2004; Díaz Matarranz et al., 2013).

No obstante, una de las grandes debilidades de las investigaciones analizadas es que no responden a los problemas de la práctica de enseñar ciencias sociales. Materiales y recursos son analizados en función a las temáticas abordadas y los contenidos escolares, se puede decir que no solo el formalismo académico ha condicionado los trabajos realizados, sino también las exigencias de la carrera universitaria y los avatares por los que ha atravesado la definición del curriculum escolar. Pensamos que estas circunstancias, entre otras, han hecho que la investigación en didáctica de las ciencias sociales no haya evolucionado hacia formulaciones más originales y que respondan a la necesaria independencia del criterio científico.

Enfoque teórico-metodológico

El marco teórico que ofrece la pedagogía crítica ha sido la referencia prioritaria, ya sea de forma explícita o implícita, asumida sin discusión, en investigaciones propiamente dichas como en innovaciones y experimentaciones realizadas con materiales y recursos. Al profundizar en las cuestiones metodológicas se ha detectado cómo con el transcurso de los años se ha ido dando una respuesta más amplia a este requisito, integrando métodos cualitativos y cuantitativos.

Los encuentros organizados por la AUPDCS han propiciado que se realizaran investigaciones *ad hoc* para responder a la temática propuesta por la asociación, que elaboradas *ex profeso* han fijado sus limitaciones, a lo que podemos sumar la escasa disponibilidad de espacio para definirlas. Estos tres condicionantes creemos que han influido en que las referencias al diseño y desarrollo de las investigaciones, así como a la presentación de los resultados obtenidos sean escasas en la mayoría de los casos, mientras que, en los que así lo hicieron, su definición no ha permitido destacar la relevancia de los resultados obtenidos. Objetivos y métodos, la selección de la muestra y los ámbitos de análisis no suelen quedar reflejados. Son escasas las ocasiones en las que se plantean interrogantes acerca del uso de los materiales curriculares y recursos didácticos, a los problemas que genera al profesorado o soluciones que ofrece y mucho menos como estos responden a las necesidades de aprendizaje del alumnado. En todo caso, se alcanza a acometer problemas de la enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales en contextos escolares pero sin profundizar en cómo abordarlos.

Destacamos la ausencia de trabajos interdisciplinares, y constituyen una rareza los realizados de forma conjunta por profesorado universitario y de las diferentes etapas educativas. En solo dos ocasiones hemos encontrado la experimentación en un aula para la que se planifica una secuencia didáctica y se diseña el uso de materiales con el fin de valorarlos en la práctica, pero queda desdibujada la responsabilidad que tienen la figura de experto y docente, relegado a ejecutor de la propuesta. Contamos con un único trabajo que responde a un estudio longitudinal con una muestra amplia de recogida de datos a lo largo de años (Martínez Valcárcel et al., 2004).

Escasas son las ocasiones en las que contamos con presentación de resultados, aquellas en los que emergen suelen ser previsibles, dado el planteamiento del problema, y lo hacen en forma de ideas propositivas que terminan cayendo en planteamientos tecnicistas. En las experimentaciones reseñadas, resulta paradójico que incluyan siempre resultados positivos, nunca dudas o vacilaciones acerca del proceso seguido y los resultados obtenidos. Cuestiones que influyen en la escasa posibilidad de que las investigaciones realizadas y publicadas sirvan para explorar principios o conceptos que contribuyan a conformar un cuerpo teórico propio.

Relevancia de la investigación

Aún respondiendo los trabajos valorados a criterios de relevancia social y científica, aún abriendo líneas de investigación y la posibilidad de transferir y generalizar resultados, es limitada la contribución que realizan al ámbito de conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales y a la práctica de enseñar y aprender contenidos sociales. Diseños de materiales, análisis de los mismos o experimentaciones en el aula con ellos, continúan teniendo un carácter prescriptivo para la práctica, sin conocerla en profundidad, y su grado de transferibilidad puede resultar nulo si nos alimentamos nosotros mismos de nuestras producciones académicas. En tal sentido sería interesante profundizar en esta línea de investigación focalizando sus preocupaciones en cómo materiales y recursos influyen en el desarrollo de la temporalidad y la espacialidad, conocer cómo ayudan a procesar información y construir conocimiento social.

Igualmente, sería necesaria una mayor aproximación a los contextos escolares, desarrollar investigaciones junto al profesorado de todos los niveles educativos, con el fin de que nos permita conocer la realidad de la práctica educativa y garantizar la transferencia del conocimiento generado por las investigaciones y el impulso de la innovación. Profundizar con ello en materiales curriculares elaborados de forma colaborativa con el profesorado, que tengan como destinatario el alumnado y que faciliten el tránsito de la teoría a la práctica educativa. Recientes revisiones, aún partiendo de posiciones epistemológicas distintas, coinciden en la necesidad de que la investigación sirva para resolver problemas de la práctica educativa (Sánchez Agustí, 2010) o crear marcos interpretativos que permitan conocer la lógica de las relaciones sociales que se establecen en el aula (Merchán, 2010).

En esa aspiración común es necesario contar con el profesorado en sus diferentes

niveles educativos, si queremos transcender la investigación sobre educación que se ha realizado, para convertirla en investigación educativa. Para ello tenemos escasas respuestas, pero sí que son necesarios modelos sólidos de formación y colaboración entre didactas y docentes. Experimentar e innovar con estrategias, métodos, materiales y recursos que, como las TIC, implican una nueva forma de aproximarse a cómo se construye conocimiento. Es una exigencia si queremos avanzar en la construcción del área de conocimiento y en la relevancia de sus producciones científicas.

4. El XXIV Simposio Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social, ¿el principio de un nuevo camino?

Las investigaciones recogidas en la publicación del XXIV Simposio de didáctica de las ciencias sociales marcan un cambio sustancial respecto a las anteriores. Un cambio sobre el que queremos advertir por su cualidad paradigmática y sopesar la capacidad de la AUPDCS para promover la investigación sobre nuevos o renovados problemas de la práctica de enseñar/aprender ciencias sociales.

La temática *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* transciende las habituales preocupaciones de simposios anteriores (formación del profesorado, curriculum escolar, investigación), para abordar una cuestión de primera magnitud en el conjunto de la comunidad científica. En los trabajos recogidos en su publicación, podemos observar la confluencia del conjunto de líneas de investigación del área de conocimiento, pero la relativa a materiales y recursos adquiere un protagonismo inédito, especialmente en lo concerniente a recursos, hasta el punto de superar cuantitativa y cualitativamente el conjunto de las investigaciones de publicaciones anteriores. Una primera explicación puede ser que la disociación entre material y recurso queda diluida en los *medios*, por la capacidad de integración que representan las TIC, y por cómo transcienden todo ello las experiencias didácticas desarrolladas en redes sociales. Las interacciones en todos y cada uno de estos formatos, ha permitido mostrar que, como advierte Pérez Tornero (2013), el uso de ellos puede ser el principal motor para la construcción del pensamiento social crítico.

En una misma publicación hemos podido observar la evolución experimentada en la investigación publicada por la AUPDCS: presentación, análisis, elaboración de propuestas didácticas, experimentación e investigación sobre materiales y recursos. En el último caso, hacia donde podrían avanzar el conjunto de producciones anteriores, nos encontramos con ejemplos de investigación/acción y de investigación educativa desarrollada de forma conjunta entre docentes universitarios, alumnado en prácticas externas y profesorado en sus diferentes etapas educativas. Un enfoque que podría contribuir a resolver la habitual ruptura entre formación del profesorado y escuela, por extensión, *reconstruir* en la práctica los resultados de la investigación educativa, en una espiral de formación-investigación-innovación en continua progresión.

La estimación realizada desvela cómo nos encaminamos hacia una digitalización de materiales y recursos que permite a alumnado y profesorado interactuar con ellos,

experimentar con modelos de aprendizaje (e-learning) que potencian la dimensión investigadora del mismo, en suma, construir conocimiento social de forma colaborativa. Eso implica investigar en esos soportes y medios. Las Web 2.0 abrieron la posibilidad, no solo acceder a información sino de interactuar y participar de la reconstrucción social del conocimiento con la utilización de habilidades propias del pensamiento crítico y plasmarlos en producciones propias que podemos compartir a través de diferentes medios digitales. Constructivismo social y pedagogía crítica se dan la mano para confluir en nuevos modelos de aprendizaje en los que el alumnado gestiona su propio conocimiento en base a actividades y experiencias que el profesorado le facilita. En ese caso, cabría desde nuestra área de conocimiento explorar ¿Qué conocimiento social hay reflejado en esos *medios* y cómo se integran? ¿Cómo se pueden comprender textos, imágenes y audios en la lectura conjunta que se hace de ellos en los *medios*? ¿Cómo guía el profesorado en ese proceso? ¿Qué procedimientos se activan para devenir los recursos en materiales didácticos? ¿Qué papel asumen los *medios* en la construcción conjunta y colaborativa de conocimiento social de profesorado/alumnado? ¿De qué forma contribuyen a la construcción de pensamiento social crítico? ¿Qué características adquiere la práctica educativa en estos *medios*? Podríamos superar la banalización de materiales y recursos presentados en soportes digitales e interactivos, para valorar cómo el *medio* que los alberga los hace útiles y explorar modelos para la práctica educativa.

5. Conclusiones

Hemos revisado las actas de los simposios más profundamente de lo que ha sido posible resumir en esta ponencia y hemos extraído de ellas algunas impresiones que quizá puedan servir tanto para hacer balance sobre la historia gloriosa y loable de la AUPDCS como para indicar posibles líneas de desarrollo para un futuro prometedor.

1. En los textos publicados predominan claramente los escritos teóricos con una amplia gama temática. Estos inspiran ilusión y confianza en que las teorías psicopedagógicas y didácticas tengan la solución perfecta para cada problema didáctico que hace referencia a la educación para una ciudadanía activa, a la promoción del pensamiento crítico, al uso de la narrativa, a la educación al patrimonio cultural, a la didáctica de la historia y de la geografía, a la formación de competencia temporales y espaciales, a la relación entre memoria e historia, a los instrumentos didácticos, etc. Estas teorías parecen incuestionables y fascinantes y son la manifestación de la madurez de las metodologías de investigación sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales.

2. Una opinión diversa se forma al leer las comunicaciones sobre propuestas de unidades de trabajo escolar o sobre la realización de proyectos. En este caso, parece que las teorías se transfieren sólo parcialmente a las actividades pragmáticas y que la fuerza y la fascinación de las teorías no consigue trasladarse a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, no es posible rea-

lizar el ciclo ideal de “teoría → práctica → teoría → práctica” y los resultados y las reflexiones sobre las actividades didácticas no alimentan la elaboración teórica.

3. Hemos notado que en los textos publicados en las actas más recientes hay pocas referencias a las actas de los simposios precedentes y esto nos parece una señal de la poca atención prestada a aquello que ha sido elaborado y comunicado en otras ocasiones sobre los mismos temas. La consecuencia de esta falta de atención es doble: a) se repiten introducciones teóricas en tantos textos; b) y, sobre todo, no se produce la suma ni el diálogo de conocimientos y reflexiones que ponen en marcha la dinámica de la investigación científica. Si consideramos esta carencia desde el punto de vista de la relación “memoria/historia”, podemos afirmar que aunque la AUPDCS es capaz de producir una historia de la investigación sobre la didáctica de las ciencias sociales, en muchos investigadores individuales se evidencia una amnesia que no beneficia el desarrollo de la investigación. Quizá realizar antologías de los textos más originales e innovadores podría ser la solución para estimular la memoria de futuros investigadores.

4. En la mayor parte de los textos se asume la perspectiva de la construcción del conocimiento, pero en la mayoría de ellos la epistemología y la metodología de las disciplinas no se colocan al servicio de los procesos de construcción. Puede haber ecos de escritos metodológicos, por ejemplo sobre el pensamiento temporal de los historiadores, pero las referencias no se transponen al terreno de la didáctica para resolver los problemas de la enseñanza y del aprendizaje del conocimiento ni para promover relaciones y conexiones entre las diversas disciplinas.

Referencias bibliográficas

Albert Tarragona, J. M. (2013). "Historia contemporánea y prensa digital. Un análisis de la emigración española a Europa durante el franquismo utilizando hemerotecas digitales", en Díaz Matarranz, J. J.; Santisteban Fernández, A. y Cascajero Garcés, A. (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, (pp. 345-352). Alcalá de Henares: UAH y AUPDCS.

Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata.

Ballesteros, E.; Fernández, C.; Molina, J. A. y Moreno, P. (coords.) (2003). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales.* Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha/AUPDCS.

Comes, P. (2001). "¿Cómo pueden ayudarnos las nuevas tecnologías a desarrollar la identidad ciudadana? Rastres, un ejemplo de aplicación didáctica multimedia con vocación cívica", en Estepa, J.; Friera, F. y Piñeiro, R. (eds.). *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 529-538). Oviedo: KRK/AUPDCS.

Comes, P. (2004). "Proyecto ALTERIS, investigación e innovación en la elaboración de materiales didácticos para la educación de la ciudadanía con aplicación de TIC", en Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*, (pp. 275-282). Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.

Díaz Matarranz, J. J.; Santisteban Fernández, A. y Cascajero Garcés, A. (2013) (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social.* Alcalá de Henares: UAH y AUPDCS.

Fontal, O. (2003). "La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural e internet", en Ballesteros, E.; Fernández, C.; Molina, J. A. y Moreno, P. (coords.). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 369-376). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha/AUPDCS.

Granados, J. (2010). "Un instrumento de análisis para la investigación del uso de las TIC-TAC en la enseñanza de la Geografía para el desarrollo sostenible", en Ávila Ruiz, R. M.; Rivero Gracia, M. P. y Domínguez Sanz, P. L. (eds.). *Metodologías de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 313-325). Zaragoza: IFC-AUPDCS.

Guerra de la Torre, E. Nadal, I. y Naranjo, R. (2004). "Utilización de un SIG escolar en sexto de primaria", en Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.) (2004). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*, (pp. 139-146). Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.

Herrero Suárez, H. (1999). "Viejos contenidos, nuevas perspectivas: La vida de cada día en la Hispania romana de la mano de Iberix y Celterix", en AA.VV. *Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI*, (pp. 101-112). Sevilla: Díada/Universidad de la Rioja/AUPDCS.

López Facal, R. y Armas Castro, X. (2013). "Aprender a dudar: el desarrollo de competencias básicas trabajando con prensa en las aulas de secundaria", en Díaz Matarranz, J. J.; Santisteban Fernández, A. y Cascajero Garcés, A. (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, (pp. 133-144). Alcalá de Henares: UAH y AUPDCS.

Martínez Valcárcel, N.; Beltrán, J.; Souto, X.; Colomer, F.; Padilla, J.; Franco, S.; Hernández, J. Martínez, M. Ortiz, E. (2004). "La ausencia de las tic en la enseñanza de la historia en España en bachillerato LOGSE y COU. Notas de una investigación en curso realizada en la comunidad autónoma de Murcia", en Vera, M. I. y Pérez, D. *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*, (pp. 335-346). Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.

Merchán, F. J. (2010). "La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula", en Ávila Ruiz, R. M.; Rivero Gracia, M. P. y Domínguez Sanz, P. L. (eds.). *Metodologías de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 105-114). Zaragoza: IFC-AUPDCS.

Monal, J. G.; Gutiérrez, Mm C. y Gil, H. (2013). "La enseñanza y el aprendizaje de la gestión ambiental con apoyo de realidad aumentada y el desarrollo de habilidades de pensamiento social en estudiantes de educación básica", en Díaz Matarranz, J. J.; Santisteban Fernández, A. y Cascajero Garcés, A. (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social, (*pp. 99-106). Alcalá de Henares: UAH y AUPDCS.

Pagés, A. (1998). "Introducción. Los valores y la didáctica de las ciencias sociales: retos para la formación de una conciencia democrática", en AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales, (*pp. 7-20). Zaragoza: Universidad de Lleida/AUPDCS.

Pérez Castelló, T. (2004). "La webquest como recurso educativo de ciencias sociales en primaria. El castillo de Crevillent", en Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación, (*pp.191-202). Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.

Pérez Gómez, A. I. (1997). "Socialización y educación en la época postmoderna", en Goikoetxea, J. y García Peña, J. (coords.). *Ensayos de pedagogía crítica*. (pp. 45-65). Madrid: Popular, p. 49.

Pérez Tornero, J. M. (2013). "Nuevos medios, nuevas alfabetizaciones cómo integrar el pensamiento crítico en la educación a través de la alfabetización mediática e informacional", en Díaz Matarranz, J. J.; Santisteban Fernández, A. y Cascajero Garcés, A. (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social, (*pp. 271-314). Alcalá de Henares: UAH y AUPDCS.

Rico, L. y Ávila, R. (2003). "Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico", Ballesteros, E.; Fernández, C.; Molina, J. A. Y Moreno, P. (coords.). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales, (*pp. 31-39). Cuenca:

Universidad de Castilla la Mancha/AUPDCS.

Sánchez Agustí, M. (2004). "Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC: un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma", en Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación, (*pp. 217-236). Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.

Sánchez Agustí, M. (2010). "La didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las ciencias sociales. Algunas ideas para el debate", en Ávila Ruiz, R. M.; Rivero Gracia, M. P. y Domínguez Sanz, P. L. (eds.). *Metodologías de investigación en didáctica de las ciencias sociales,* (pp. 433-440). Zaragoza: IFC-AUPDCS.

Santisteban, A. y Pagès, J. (1998). "Educar para la vida: materiales curriculares para aprender a participar en una sociedad democrática y en la resolución de conflictos", en AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales,* (pp. 175-188). Zaragoza: Universidad de Lleida/AUPDCS.

Trigueros, F. (2004). "La actitud del profesor ante los retos que suponen la incorporación de las TIC en el curriculum y enseñanza de las ciencias sociales", en Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación,* (pp. 301-310). Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.

Trigueros, F. (2005). "El uso de las TIC en conocimiento del medio: recurso para la enseñanza de las ciencias sociales en una sociedad multicultural", en García Ruiz, C. R.; Gómez Rodríguez, A. E.; Jiménez Martínez, M. D.; López Andrés, J. M., Martínez López, J. M. y Moreno Barón, C. (eds.). *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo,* (pp. 203-217). Almería: Universidad de Almería/AUPDCS.

Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.) (2004). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Gustavo A. González Valencia

Carlos Hernando Valencia Calvo

Universidad de Caldas (Colombia)

Introducción

El presente documento plantea una aproximación a la configuración del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en Colombia. En este trabajo se presentarán algunos planteamientos sobre la enseñanza de las ciencias sociales y como se viene configurado el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el país. Para esto se harán referencias al estado de la cuestión sobre la investigación y se finaliza con algunos planteamientos hacia donde podría ir la investigación en DCS en un país como Colombia, en el que se comienza a plantear un escenario de postconflicto.

1. Unos apuntes sobre la enseñanza de las CCSS en Colombia

La enseñanza de las ciencias sociales (CCSS) en el territorio que hoy se conoce como Colombia ha estado presente desde la independencia de la corona española[1]. Lo que se hizo en esos primeros años está documentado y ha sido investigado en diferentes

[1] Se toma como referencia éste momento por hacer un corte temporal.

tesis doctorales sobre la historia de la educación en Colombia[2]. En el conjunto de trabajos sobre la enseñanza de las CCSS se encuentra uno denominado *Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911* (Lenis, 2010). Esta investigación mostró cuáles eran los propósitos de la enseñanza de la Historia en éste periodo, para esto revisó los manuales escolares del profesorado de la época. Los hallazgos muestran que unas de las finalidades que se le asignaban a la enseñanza de la historia era: "promover sentimientos de diferenciación nacional desde tempranas edades en los escolares" (Lenis, 2010, p. 142). A lo anterior, se le añade una orientación a la formación del "espíritu", tal como lo refleja la siguiente cita:

> He puesto especial cuidado en ser parco en comentarios y en episodios, bien que muchas veces me haya provocado hacerlos o narrarlos, y en lo general sólo me he detenido en aquellos de los cuales sólo pudiera desprenderse alguna enseñanza moral para los niños (1883: iv) (Lenis, 2010, p. 145).

En estos y otros planteamientos que muestran la investigación, se refleja el interés para que la escolarización y, de manera especial la clase de historia, contribuyera a la consolidación de un Estado-Nación. De la misma manera refleja una perspectiva confesional asociada a la Iglesia Católica. Es posible que en los actuales textos escolares no se encuentren referencias de este tipo, pero se conocen los discursos hegemónicos que llegan al aula y la dificultad del cambio en las prácticas de enseñanza (como lo muestra Silva, 2008).

En el proceso de configuración de la enseñanza de las CCSS en la educación obligatoria, Colombia tomó la influencia de los Social Studies de Estados Unidos. Esta perspectiva pretende de superar la profunda separación de las disciplinas y pensar en unas ciencias sociales integradas (Dewey, 1978). Pero es bien conocido, que esto no siempre se logra concretar en la práctica, porque una cosa es lo prescrito en los currículos o proyectos teóricos, otra lo que piensa y lo que hace el profesorado (González, 2012). En la actualidad, la enseñanza de las CCSS en la educación obligatoria está definida por los Lineamientos curriculares del área (publicados en 2002) y los Estándares de las competencias del área (publicados en 2004). Ambos documentos plantean la idea de unas CCSS integradas y abiertas.

2. Las investigaciones sobre la enseñanza de las CCSS en Colombia

¿Qué ha pasado y está pasando en la enseñanza de las CCSS en Colombia? La realidad sobre la enseñanza de las ciencias sociales no es diferente a lo que ha sucedido en otros países:

> Tomemos el caso de la historia en el período de la independencia. El estudiante tiene que aprender una cantidad de acontecimientos, que son de detalle [...] En cambio, no se enseña que fue lo que pasó desde el punto de vista histórico, que es lo que interesa a un estudiante de secundaria recién iniciado en el estu¬dio, de la historia de su país. Poco se dice sobre el tipo de sociedad de la época; cómo vivían

[2] Como por ejemplo algunas realizadas dentro de la Red de doctorados en educación (Rudecolombia) u otros doctorados en Historia.

> los indios, los negros, los criollos, la nobleza; el tipo de tensiones y rivalidades que existían entre la nobleza terrateniente criolla y la corona española; los conflictos sociales entre las distintas clases y grupos. No se enseña, por ejemplo, las razones del hundimiento del imperio español frente a Napoleón, como resultado de la derrota de la Armada Invencible española frente a la armada inglesa. Que un imperio, al otro lado del mar y sin flota, tenía que perder fácilmente sus colonias. Es decir, si no sale Bolívar, hubiera salido cualquier otro. Lo que perdió España fueron las condiciones para sostener su imperio en ultramar (Zuleta, 1995, p. 15).

Referencias como las anteriores, por su fecha, podrían hacer pensar que la realidad posiblemente ha cambiado, pero las investigaciones recientes muestran lo contrario. Un referente pertinente para tener una idea de lo que sucede con las prácticas de enseñanza, es la investigación denominada *La Primera Violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, entre la memoria oficial y otras memorias: el caso de seis instituciones educativas en Bogotá* (Silva, 2008). Los resultados evidencian las tensiones entre el campo disciplinar y su enseñanza, en este caso la Historia y la enseñanza de un hecho como es la violencia política de los años 50 (conocida como La Violencia). Una conclusión sobre las prácticas de enseñanza fue que éstas se fundamentan en el aprendizaje factual y alejado de una perspectiva crítica y, si se quiere política. De la misma manera mostró que las prácticas de enseñanza continúan siendo estereotipadas y que la reflexión sobre los hechos está ausente en la mayoría de las ocasiones.

En el país se encuentran otros dos trabajos que hicieron una aproximación al estado de la cuestión en la investigación en DCS, el primero fue realizado por Rodríguez y Acosta (2007) (de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN), quiénes hicieron seguimiento a la producción escrita sobre la enseñanza de las CCSS. El segundo es una investigación liderada por Quiroz (2011) (del Grupo Comprender de la Universidad de Antioquia) quiénes realizaron un trabajo sobre las investigaciones en el área a nivel de pregrado, maestría y doctorado en universidades públicas del país.

En el primer trabajo, uno de los hallazgos más relevantes fue:

> Prevalecen los trabajos que enfatizan en los campos disciplinares y sus procesos de adecuación en la enseñanza escolar (disciplinas sociales: 31%) y en la investigación sobre la enseñanza desde experiencias específicas (enseñanza de las ciencias sociales: 24%). En un menor número de documentos abordan las especificidades de la didáctica de las ciencias sociales (didácticas específicas: 13%) o que formulan propuestas de trabajo pedagógico alternativas en la enseñanza o el aprendizaje de las ciencias sociales (innovaciones: 15%). El grupo más reducido de trabajos analiza las ciencias sociales y su relación con el campo pedagógico (tendencias pedagógicas: 7%), con el saber escolar (disciplinas escolares: 5%) o con el aprendizaje (aprendizaje de las ciencias sociales: 4%) (Rodríguez y Acosta, 2007, p. 43).

Los autores plantean a modo de conclusión, que la enseñanza de las ciencias sociales está influenciada de manera relevante por las disciplinas sociales desde una perspectiva regulativa y normativa, con la tendencia a la ausencia de la asociada a su enseñanza.

Por su parte el segundo trabajo encontró (2011) que eran pocos los grupos de investigación y las líneas de investigación creados exclusivamente para el estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En el país,solo tres grupos de investigación mencionaban tener en sus línea de investigación la DCS, estos eran: *Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales* (Universidad Pedagógica Nacional–Bogotá), el grupo *COM-PRENDER: Didáctica de las Ciencias Sociales y Nuevas Ciudadanías* (Universidad de Antioquia) y el grupo *Ciencias Sociales y Educación* (Universidad del Valle del Cauca–Cali) (Quiroz y Díaz, 2012, p. 11). En esta misma línea del análisis plantean que:

> La mayoría de los grupos y de las líneas de investigación se dedican a temas más amplios: cultura, interculturalidad, cultura política, diversidad, gobernabilidad, convivencia social, espacio, territorio, subjetividades, derechos humanos, ética, valores, identidad, diversidad, democracia escolar, ecología entre otros, los cuales atraen el interés de la mayoría de grupos y de líneas de trabajo y, vistos desde la óptica de la enseñanza, tienen una connotación más pedagógica, es decir, más formativa que didáctica, aspecto que debe ser más trabajado (Quiroz y Díaz, 2011, p. 13).

Otra manera de hacerle seguimiento al estado de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales son los trabajos presentados en el encuentro que realiza Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. El primer encuentro se realizó en el año 2010 y hasta el momento se han realizado 4 ediciones. El número de propuestas recibidas van en aumento. En el último encuentro se presentaron 36 trabajos, los cuales reflejan una tendencia mayoritaria a aspectos relativos a la enseñanza. Este número de contribuciones es el reflejo del aumento del número de grupos trabajando en investigaciones en el campo.

En términos de las publicaciones, es evidente la creciente publicación de artículos, y un indicador concreto de lo anterior es la publicación de ediciones monográficas. En el rastreo hecho, se encuentra que el primero fue la Revista Educación y Pedagogía, No 34 (2002-Universidad de Antioquia). El segundo fue de la Revista Uni-pluriversidad, Volumen 11, No 2 (2011-Universidad de Antioquia), el tercero y, próximo, será la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos que saldrá en el primer semestre del 2014 (Universidad de Caldas).Esto es el reflejo de una comunidad académica activa, en consolidación y que busca nuevos espacios de debate y divulgación.

3. Algunas propuestas sobre qué investigar

Las preocupaciones de la comunidad académica en el país se inscriben dentro de las preocupaciones de la internacional. Se puede decir que en la comunidad académica internacional hay acuerdos básicos sobre qué y cómo investigar (Pitkäniemi, 2003; Levstky y Tyson, 2008; Virta, 2009; González, 2010; Santisteban, 2012). Es necesario señalar que los desarrollos investigativos en las categorías centrales (formación del profesorado, enseñanza, aprendizaje, textos escolares) son desiguales, por lo que podría hacer falta realizar trabajos en muchas de ellas. En este sentido, las propuestas

de investigación que se realicen en el país no pueden estar por fuera de las tendencias internacionales, por esto es necesario retomar los planteamientos de Levstky y Tyson (2008, p. 7) que sirven como marcos de referencia sobre lo que es necesario investigar:

- Acerca de los patrones dominantes en el salón de clases, las técnicas pedagógicas empleadas o los recursos usados en la clase de ciencias sociales. Hay pocos trabajos longitudinales o de larga escala que puedan ayudarnos a trazar la adopción y persistencia de patrones o el uso de aproximaciones instruccionales a través del tiempo.
- ¿Qué clase de conocimiento de los contenidos y de las teorías del aprendizaje necesitan el profesorado para desarrollar una enseñanza efectiva?
- ¿Qué competencias necesita el profesorado para desarrollar experiencias de aprendizaje significativo en un entorno de diversidad, u ofrecer feedback acerca del proceso de aprendizaje de sus estudiantes o, evaluar críticamente sus propias prácticas de enseñanza para mejorarlas?
- Hasta el momento la investigación es desigual y está caracterizada por vacíos donde podemos decir poco o nada acerca de cómo los estudiantes aprenden, cómo los profesores conceptualizan su trabajo o, cómo operacionalizan sus concepciones.

Para Colombia algunas propuestas concretas sobre las que podrían trabajar son:

- La manera como se puede desarrollar una educación para la sostenibilidad (Granados, 2010) en un contexto donde está presente el impacto de la minería a gran escala -que es un hecho social relevante o cuestión socialmente viva-, y que puede aglutinar diferentes áreas del currículo para su análisis.
- Es necesario desvelar y comprender como se está enseñando el conflicto, la historia reciente (González, 2010; Jara, 2012) la violencia y la paz en Colombia ¿Cómo piensa el profesorado y los estudiantes el conflicto y el postconflicto? ¿Cómo construyen el conocimiento sobre esto?
- Investigaciones sobre la memoria social e histórica en la clase de CCSS ¿Cómo va a responder la enseñanza de las CCSS a un posible fin de conflicto que permita comprender lo que ha sucedido en el país? Lo anterior en la línea de pensar y construir futuros posibles. La enseñanza y el aprendizaje del futuro es un tema sobre el que se está investigando de manera reiterada en el contexto anglosajón y catalán (Anguera, 2012). ¿Cómo se piensa y se enseña a pensar el futuro en la clase de CCSS? ¿Cómo elaboran la idea de pasado, presente y futuro los estudiantes? Esta idea asume una relevancia especial cuando se piensa que la enseñanza y aprendizaje de las CCSS también debe estar orientada a que los estudiantes piensen y construyan futuro.
- El interés por una enseñanza de las CCSS orientada a la construcción de justicia social. Esta idea asume cada vez mayor relevancia dentro de la produc-

ción académica internacional (como lo plantea Ross, 2006).

- Sería pertinente conformar equipos de investigadores de la universidad y el profesorado en activo. Este tipo de experiencias es fructífera y lleva a que aparezca la voz directa del profesorado y, permite construir puentes entre la universidad y la sociedad (esto siguiendo la experiencia del GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona).
- En términos del diseño del currículo, sería adecuado revisar los planteamientos presentes en los lineamientos del área (2002), y los que estuvieron presentes el movimiento social que hubo antes y al alrededor de la Ley 115 (la Expedición Pedagógica Nacional: EPN). Podría ser pertinente recuperar algunas de las ideas centrales que movilizaron a la expedición, como por ejemplo, el planteamiento del maestro como actor cultural y promotor de transformaciones sociales y culturales (Giroux, 1990). En la EPN se propuso que para entender la educación en general era necesario considerar que "Sí la realidad es a la vez individual y social, objetiva y subjetiva, lo que sucede es un proceso de correspondencia entre las estructuras sociales y mentales (Téllez, 2001, p. 107) ¿Cómo desvelar esto? ¿Cómo desvelarlo con relación a la enseñanza de las CCSS? ¿Cómo hacerlo con la desigualdad social, el conflicto, la redistribución de la riqueza, la composición étnica del país? Para tratar de contestar lo anterior es necesario el reconocimiento de los aportes de trabajos hechos desde las disciplinas de referencia así como de la DCS.

4. Conclusiones

La DCS en Colombia es un campo que se puede denominar como emergente, pero con unas raíces teóricas e investigativas que permiten augurar unos desarrollos sólidos y necesarios para lo que puede pasar en el país en los siguientes años. En este sentido, será pertinente y necesario el papel de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en DCS, la cual ha permitido dar mayor visibilidad a los trabajos en el área, así como su articulación a las redes o asociaciones de otros países (España, Argentina, Brasil, entre otras).

Una referencia de la actividad de la comunidad académica son el aumento de las propuestas de comunicaciones en los encuentro de la Red, así como la frecuencia de ediciones monográficas dedicadas a la DCS, lo que permite tomarle el ritmo al estado de la cuestión, así como a las perspectivas de futuro. En este sentido, es necesario que se debata y proponga la manera cómo se va a plantear la enseñanza de las CCSS para un país que se plantea en su futuro próximo el fin del conflicto, así como su inserción en el panorama internacional. En otras palabras, hay trabajo por hacer.

Referencias bibliográficas

Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària.* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Dewey, J. (1978). *Democracia y educación : una introducción a la filosofía de la educación* (Vol. 8). Buenos Aires: Losada.

Giroux, H. A. (1990). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós.

González, G. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Ávila Ruiz, Rosa M.ª; Rivero Gracia, M.ª Pilar; Domínguez Sanz, Pedro L. (eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 167-174). Zaragoza: Institución Fernando el Católico / AUPDCS.

González, G. (2012). *Formación inicial del profesorado y educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza.* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Granados, J. (2010). La recerca en l'ensenyament de la geografía per al desenvolupament sostenible. *Documents. Anàlisi Geografic*, vol. 56(2), 339-356

Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia.* Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Lenis, C. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 137–152.

Levstik, L. y Tyson, C. (Eds.). (2008). *Handbook of research in social Studies Education* (1a ed.). New York: Routledge.

Pitkäniemi, H. (2003). Research on Social Studies teaching. Toward a holistic and integrative paradigm sketch. *Nordisk Pedagogik,* 2, 104–115.

Quiroz R. y Díaz, A. (2011). La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia. *Unipluriversidad*, 11 (2), 1-16.

Rodríguez, S. y Acosta, W. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación? *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (25), 37-52.

Ross, E. (2006). *The Social Studies Curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. New York: Suny Press.

Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials.* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Silva, O. (2008). *La primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, entre la memoria oficial y otras memorias: el caso de seis instituciones educativas en Bogotá.* Universidad Distrital Francisco de Paula Santander, Bogotá.

Téllez G. (2001). *Proyecto político pedagógico de la nación: itinerario y construcción.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Virta, A. (2009). Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education,* 20(4), 285-297.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.

LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES EN COLOMBIA, 1984-2010

Nubia Astrid Sánchez Vásquez

Universidad de Antioquia (Colombia)

Introducción

Como docentes de ciencias sociales encontramos lineamientos curriculares, planes de estudio y libros de texto que orientan la planeación de nuestras clases. Estas directrices, la gran mayoría de las veces las desarrollamos en el aula sin preguntarnos por las procedencias y las razones que hicieron posible que ciertos contenidos aparecieran en dichos documentos. Igualmente, no nos explicamos por qué algunas veces se hace un despliegue de ciertos contenidos en detrimento de otros que en currículos anteriores se incluían. Esta situación, nos lleva a formular preguntas como: ¿Por qué los maestros enseñamos lo que enseñamos? ¿Siempre hemos enseñado los mismos contenidos en la escuela? ¿Cuáles han sido los criterios para seleccionar los contenidos de enseñanza?

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente comunicación tiene como propósito presentar parte de los resultados del trabajo de maestría: "*Las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia*", en el cual se analiza la forma como se configuraron y reconfiguraron las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia, a través de las reformas curriculares y los debates de algunos especialistas de las ciencias sociales en el país.

Teóricamente el estudio se sustenta desde el campo de las disciplinas escolares, el cual viene adelantando investigaciones desde la teoría crítica y la historia social del

currículo. A partir de esta teoría, se hace manifiesto que la selección de los contenidos de enseñanza no obedece a una forma neutral o ingenua. Todo lo contrario, atiende a ciertas necesidades, intereses, ideologías, luchas y a determinados grupos que se disputan el poder de legitimar unos saberes sobre otros.

Un campo de estudio emergente: las disciplinas escolares

Nombrar un campo de saber como el de las disciplinas escolares es posible a partir de la década del setenta en países como Inglaterra, Francia y España, con investigadores como Goodson (1995), Chervel (1991) y Viñao (2006).

Desde la tradición sajona, Goodson (1991) ha reflexionado en una historia del currículo y constituye un punto de referencia para otros autores y trabajos que en Iberoamérica empezaron a concentrar su interés en la manera como llegaban las disciplinas científicas a hacer presencia en los planes de estudio de las escuelas. Para Williams citado en Goodson (1991) el curriculum es "[...] una reproducción social y un ámbito donde se desarrollan todo tipo de movimientos, intereses y relaciones de dominación [...]. (p.7)

Para Goodson (1991) el currículo no es únicamente la "fuente documental" o "la guía oficial sobre la estructura institucionalizada de la escolarización". Su definición trasciende los documentos públicos o estatales, en la medida en que concibe que estos en la práctica son irrelevantes. Para él, tanto maestros, como alumnos y libros de texto pueden constituir una pieza clave y determinante en la construcción y comprensión del mismo. En este sentido, se entiende que en la definición del currículo escrito, no sólo intervienen las órdenes emanadas de agentes externos y con un nivel jerárquico mayor. Para el autor "[...] "El "currículum" es un concepto siempre evasivo y polifacético [...] es un concepto muy resbaladizo porque se define, redefine y negocia a diversos niveles y en muchos campos". (p.28)

Dentro de la tradición francesa, el estudio de las disciplinas escolares se inscribe en el marco de la llamada historia cultural y, en el campo educativo dentro de la historia de la cultura escolar, la cual concibe a la escuela y al maestro como productores de saber. En esta tradición, teóricos como Chervel (1991) han concentrado sus trabajos en los contenidos y los métodos de enseñanza desde una perspectiva histórica.

En el ámbito español Viñao (2006) concibe que la configuración de un currículo está sujeto a múltiples intereses, desencuentros, tensiones y a las disciplinas escolares como:

> "[...] Fuentes de poder social y académico: campos jerarquizados entre los que se desarrollan situaciones de dominio y hegemonía, dependencia y sujeción. (...) Fuentes de exclusión social y académica, espacios acotados o cerrados respecto de aficionados o interesados en el mismo y de los profesores de otras disciplinas". (p.10)

En relación con lo anterior, se puede decir que la razón de que existan unos contenidos de enseñanza y no otros en la escuela, obedece ante todo a una decisión política,

asunto que pasa por la disputa y el predominio de unos intelectuales, unas comunidades académicas, unos contenidos que se incluyen y de otros que se invisibilizan, excluyen o se niegan.

Hoy en Colombia es posible hablar de unos primeros acercamientos a la historia de la enseñanza de las diversas disciplinas escolares, gracias a trabajos como los de Álvarez (2007) y a su interés por recoger los estudios que en este campo se han venido construyendo. Investigaciones acerca de una historia del currículo y de la enseñanza de las diversas disciplinas y saberes escolares, empiezan a ganar espacios de reflexión en el país. De hecho, Álvarez (2010) plantea que en el país ya están dadas las condiciones para la configuración de esta línea de investigación. Prueba de ello, son los congresos nacionales de historia y ciertas líneas de maestría y doctorado, en las cuales se ha puesto en escena el interés por conocer la historia de las disciplinas que han hecho presencia en la escuela y a las condiciones que permitieron validar ciertos contenidos y métodos para su enseñanza.

Metodología y tratamiento de la información

A partir de la indagación documental y entrevistas focalizadas a especialistas de la enseñanza de las ciencias sociales, se configuró un archivo integrado por varias superficies documentales en las cuales se incluyeron diferentes tipos de registros. Se hizo un acercamiento a las publicaciones del período y a la producción de los especialistas de las ciencias sociales en el país. Se analizó prensa de la época y se hicieron entrevistas a profesores investigadores, consultores y asesores del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN).

Esta investigación se realizó a través de las siguientes etapas: Identificación de fuentes. Construcción del archivo documental en el cual se incluyó la Legislación y normativa, revistas de circulación nacional y tematización documental. Esta última permitió estructurar los procesos de configuración y reconfiguración de las ciencias sociales escolares en Colombia entre 1984-2010.

La metodología que se utilizó para el levantamiento de las fichas temáticas permitió construir las categorías provenientes de los archivos consultados a partir de los cuales se periodizaron y se establecieron las condiciones de poder y de saber en que surgieron los discursos. A partir de la tematización se pudieron visibilizar fuerzas, tensiones, disputas, acciones y reacciones. Asimismo, de la información contenida en fichas temáticas se pudieron establecer los cortes históricos que abarcaron el tema de estudio. La época en que aparecieron algunos enunciados y relaciones de fuerza. En la triangulación de la información no se trató de interpretar, ni de buscar causalidades, ni hacer juicios. Se trató de mostrar, de dejar ver, de ilustrar aquello que aparecía, que se dibujaba con el cruce de regularidades, continuidades y discontinuidades. Se develó la forma como se fueron constituyendo y entendiendo las ciencias sociales como disciplina escolar.

La lucha de las disciplinas: historia, geografía y ciencias sociales integradas

Como se enunció en líneas anteriores, la investigación fue estructurada en tres momentos. El primero estudió lo ocurrido entre 1984-1990. A este momento lo nombramos en el estudio como el proceso de configuración de las ciencias sociales integradas. Por primera vez se plantea en el país la posibilidad de enseñar de forma integrada esta área de conocimiento. Antes de 1984 los programas de ciencias sociales estaban organizados con base en una estructura disciplinar, entiéndase aquí la historia, la geografía y la instrucción cívica. Todas ellas impartidas de forma separada y en algunas ocasiones por diferentes profesores. A partir del Decreto 1002 de 1984 empieza a nombrarse en el país a las ciencias sociales como área integrada.

Un segundo momento, analizó el desplazamiento del discurso integracionista de las ciencias sociales escolares entre 1990-2001. Esta fue una etapa de cambios tanto para la historia nacional como para la historia educativa del país. En este marco de tiempo encontramos la publicación de la Constitución política Nacional (1991) y la Ley General de Educación 115 (1994). Esta década constituyó ante todo una apuesta por la enseñanza de las disciplinas. Se alude aquí a la historia, geografía, constitución política y democracia. El MEN se concentró en la generación de estrategias que facilitaran la convivencia y el respeto por la vida de los otros, a propósito de la crisis política y social que había marcado la historia reciente del país. Fue así, como las ciencias sociales escolares pasaron por el lente de la democracia y la formación ética y política; discursos que fueron legitimados en la escuela a través de sus planes de estudio y libros de texto.

Y un tercer momento, al que denominamos como el proceso de reconfiguración de las ciencias sociales integradas que comprende de 2002 a 2010 y que se da a partir de la publicación de los lineamientos curriculares y los estándares de competencias en los cuales resurgió la posibilidad de la integración de las ciencias sociales a través del estudio de problemas sociales relevantes.

Es así como entre 1984-2010 encontramos en Colombia dos reformas curriculares. Ambas coincidían en la necesidad de unas ciencias sociales integradas, que superaran los programas descriptivos, anecdóticos, informativos y las concepciones deterministas tanto de la historia como de la geografía. En la reforma de 2002, la integración fue entendida en el sentido de una integración disciplinar intra-área, trabajando con problemas que integraran historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se vincularan las distintas versiones de las ciencias sociales y humanas.

Sin embargo, a pesar del carácter progresista y visionario que parecían tener ambas reformas, los cuestionamientos no se hicieron esperar y desde diferentes instancias fueron criticadas. En ambos períodos de tiempo es usual encontrar registros en los cuales ubicaron a las ciencias sociales en una profunda crisis. Para algunos especialistas, los programas avanzaban en la integración de las ciencias sociales, pero la confundían con un amontonamiento o una agregación.

En este sentido, fueron múltiples las voces de aceptación y de rechazo que se suscitaron en los círculos académicos frente a la propuesta de la integración. Para los representantes de la disciplina histórica por ejemplo, el estudio de las disciplinas sociales debía (y debe) seguir siendo enseñada de forma independiente. De hecho, los historiadores ejercieron un poder evidente en la constitución de los currículos de ciencias sociales a lo largo de esas tres décadas. A través de la Revista Semana (2012) argumentaron que el área era "[...] una mezcla de geografía, economía, política, antropología, sociología e historia [...]", paso seguido sostuvieron que: "[...] le han empezado a pedir al gobierno que [...] ante semejante error pedagógico permita de nuevo la enseñanza de la historia como materia única de primero de primaria a grado once [...] porque las sociedades que no tienen conciencia de lo que son tienen el riesgo de diluirse".

A través de los textos escolares también fue clara la presencia de los historiadores en ese contexto. Durante la década de los ochentas y noventas varios historiadores publicaron textos con gran difusión en las instituciones educativas del país en los cuales primaba la enseñanza de dicha disciplina.

Para Álvarez (2011) lo que revelan las disputas de los historiadores más que un interés por la escuela y por la cualificación de los procesos de enseñanza, lo que defienden es la presencia de la disciplina histórica. Es decir, por lo que se lucha es por un espacio donde ella debe estar como disciplina, dejando ver a la escuela como depositaria de unos saberes disciplinares, algo así como una receptora que no produce un saber o que nada tiene que decir frente a la constitución de ésta como disciplina escolar.

En esta dirección, los especialistas de la geografía también reclamaron su lugar. Alegaron que su disciplina estaba en desventaja con respecto a la historia. Hasta 1984 la geografía constituía una materia independiente y esta condición le permitía unos espacios, unos tiempos y unos maestros específicos para el desarrollo de los contenidos. Con el Decreto 1002, la geografía desaparecía como asignatura escolar y se integraba a una nueva área que se llamaba ciencias sociales. Esto suponía para algunos geógrafos, la reducción de la disciplina a una simple cultura general; consideraban que le mermaba importancia y le negaba a la disciplina la posibilidad de llegar a las aulas con los adelantos que en términos científicos y tecnológicos había ganado en los últimos años.

Para Rodríguez (1987) era claro que con el Decreto 1002, la geografía había sido omitida y subordinada a un conglomerado de disciplinas sociales, en el cual su tarea se reducía únicamente a brindar el marco espacial donde se desenvolvían los hechos sociales. Sus apreciaciones se encontraban muy lejos de lo planteado por el MEN, para ella la integración de las ciencias sociales se realizaba tomando como eje central a la historia y por lo tanto "[...] la geografía estaba limitada a describir los marcos espaciales en los cuales se desarrollaban los procesos históricos, económicos, sociales, culturales y políticos, reforzando así el carácter descriptivo de la geografía, contra el cual se había venido luchando". (p.171). En esta dirección Suavita (2000) también planteó que "la integración de las ciencias sociales había desdibujado los objetivos de la geografía,

reduciéndola a ser una base cartográfica que servía de soporte para representar la información de otras ciencias". (p.163)

Lo anterior refleja un deseo similar al pretendido por los historiadores, en tanto deseaban (los geógrafos) que se renovaran los contenidos de enseñanza, se superara la tradición existente y pudieran llegar a la escuela los avances que como "ciencia" había alcanzado.

Finalmente, hay quienes se encontraron a favor de la integración. Para Álvarez (2011) hoy no es posible pensar la enseñanza de las ciencias sociales de forma separada, la realidad de la escuela rompe con la racionalidad disciplinar. Actualmente los profesores de ciencias sociales deben responder por proyectos que los ubican en posiciones interdisciplinarias.

En este sentido, González (2011) afirma que cuando el maestro está tanto dentro como fuera del aula encuentra la necesidad de las ciencias sociales integradas para dar respuesta a todas las demandas que se le hacen. Aquí no se puede dar cuenta de un proyecto o de una disciplina sino del trabajo de las ciencias sociales en conjunto.

De este modo, se ve como desde los especialistas de las ciencias sociales también se han librado luchas en relación a la integración de las ciencias sociales escolares. Algunos proponen estrategias que desde el campo pedagógico y didáctico brindarían posibilidades de comprenderlas y enseñarlas como una unidad, otros por su parte, sustentados en las lógicas disciplinares respaldan la enseñanza de las mismas de forma separada.

Independiente de las posturas afirmadas por cada uno de ellos, lo cierto es, que el nivel de formulación de la enseñanza tanto en el campo de los especialistas como en el de la política nacional se encuentra muy lejos de lo que ocurre en la escuela. En la actualidad seguimos abocados a estas discusiones y disputas.

Consideraciones finales

Este estudio permitió reconstruir algunos recorridos y enunciados de las ciencias sociales escolares en diferentes superficies de emergencia, tales como los documentos oficiales y la producción de los especialistas del país. Lo anterior hizo posible visibilizar algunas tensiones y confrontaciones que a lo largo del período 1984-2010 se presentaron en torno a la configuración y reconfiguración de esta disciplina escolar.

A partir de esta mirada se hizo un acercamiento a una historia social del currículo, en la cual, como lo afirma Goodson (1991), "[...] lo que se enseña en la escuela es el resultado de fuerzas y tradiciones que dan respuesta a la «promoción de unas disciplinas y la relegación de otras con la búsqueda de prestigio, respetabilidad, recursos e intereses de los profesionales que las imparten" (p.18); además se pudo observar que los programas curriculares de ciencias sociales en Colombia han sido el resultado de diversos movimientos y relaciones de fuerza, producto no de un "[...] poder localizado, sino efecto de todo tipo de intereses, desencuentros e interpretaciones que lo han

definido, redefinido y negociado en distintos escenarios y campos de lucha" (p.18).

Los documentos analizados permitieron ver el dominio de la disciplina histórica y, por ende, de los historiadores en los planes y programas de estudio. Ellos, instalados en el paradigma de la especialización de la ciencia, impactaron con fuerza en las decisiones curriculares. Como se observó en relación con los debates en torno al papel de la geografía, fue evidente que los geógrafos se sintieron invisibilizados con las reformas curriculares.

La noción de ciencias sociales integradas es incipiente en nuestro contexto y ha funcionado más como discurso que como realidad; esto se pudo establecer a partir de los debates que emergieron en el archivo que respalda el estudio. Las tensiones encontradas entre los diferentes especialistas e instituciones invitan a pensar en torno a la desnaturalización del término de integración, ya que esas retóricas, al parecer tan consensuadas en los documentos del MEN, evaden la realidad de un saber escolar que aún hoy se debate entre la integración y la disciplinarización del conocimiento social.

Por lo tanto, se puede afirmar que una historia acerca de la integración de los saberes está por hacer en el país. Sobre todo, una que devele los modos de existencia de ese objeto preconstruido al que se ha nombrado como ciencias sociales integradas.

Referencias bibliográficas

Álvarez Gallego, A. (2007). *Ciencias Sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960.* (Tesis de Doctorado)-Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

Álvarez Gallego, A. (2010). Balance provisional para la configuración de una línea de investigación sobre historia de los saberes escolares. Ponencia presentada en el XV Congreso de Historia de Colombia. Bogotá. Accesible en: http://faciso.uniandes.edu.co/pdf.

Álvarez Gallego, A. (2011). *Nubia Astrid Sánchez Vásquez, entrevistadora.* 14 de noviembre. Bogotá. Entrevista inédita.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295, 59-111.

González Lara, M. (2011). *Nubia Astrid Sánchez Vásquez, entrevistadora.* 5 de diciembre. Bogotá. Entrevista inédita.

Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbito de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación,* 295, 7-37.

Goodson, I. (1995). *Historia del Curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona: Pomares-Corredor.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1984). Decreto 1002. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2002). Lineamientos curriculares de ciencias sociales. Bogotá: Magisterio.

Rodríguez De Moreno, E. (1987). *Problemas y características de la enseñanza de la geografía en Educación Básica.* En Memorias del X Congreso de Geografía. Armenia- Colombia. (163-177)

Semana. (2012). La crisis de la Historia. [En línea] Revista Semana. Accesible en: http://www.semana.com/nacion/crisis-historia/174321-3.aspx

Suavita Bejarano, M. (2000). Problemas en la enseñanza de la geografía. Memorias del XVI Congreso Colombiano de Geografía. Santiago de Cali: Acoge-Universidad del Valle- Universidad Santiago de Cali- Universidad Autónoma de Occidente-CEID-Sutev-Instituto geográfico Agustín Codazzi. (155-166)

Viñao Fragó, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista de educación*, 295, (243-269).

UNA DÉCADA CLAVE EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO: 2000–2010

Paulina Latapí Escalante

Universidad Autónoma de Querétaro (México)

Los cimientos

El quehacer de las pioneras protagonistas de los albores del campo de investigación en enseñanza de la historia en México, Luz Elena Galván Lafarga, Mireya Lamoneda, Andrea Sánchez Quintanar, Josefina Zoraida Vázquez y Victoria Lerner (Plá y Latapí, 2013 en prensa), fue un buen sedimento pues la década que hemos denominado clave en la construcción del campo de investigación —esbozando una metáfora con fines literarios— llevó a la formación de una especie de cuenca con tres cuerpos de agua. Nos referimos a la formación de la AMIEDH, de la RENALIHCA y de la REDDIEH sobre las que trataremos en seguida.

Respecto a la Asociación Mexicana de Investigación en Didáctica de la Historia (AMIEDH), se constituye en el año 2000, bajo la iniciativa de Eva Taboada, investigadora y docente del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional. Taboada, quien desde los años ochenta y junto con otros investigadores del propio DIE, había realizado propuestas de innovación educativa, promovió la creación de la AMIEDH con la finalidad de edificar un puente entre la investigación y la práctica educativa (comunicación personal, 15 de noviembre, 2013). De las pioneras en el campo participaron inicialmente en la AMIEDH, Victoria Lerner y Andrea Sánchez Quintanar,

pero no continuaron con los trabajos.

La dinámica de funcionamiento de la asociación fue la presentación de una investigación o avance de investigación, por parte de cada participante, a modo de seminario, ello con el fin de garantizar que la asociación se centrara en la investigación. Los alrededor de quince participantes de la AMIEDH, provenimos de diversas instituciones académicas y nuestras formaciones de origen fueron tanto en la disciplina de la historia como en pedagogía y psicología. Menciono a algunos por su continuidad en el campo y por haber llevado a cabo proyectos que tuvieron alcances importantes. En primer lugar, Frida Díaz Barriga, con aportes sólidos desde la psicología y bajo el enfoque constructivista, con trabajos de investigación que han impactado metodológicamente, en particular a la enseñanza de la historia en el nivel bachillerato. Ana María Prieto y Javier Pérez Siller, con propuestas de amplia difusión centradas en el uso de tecnologías, sobretodo en contenidos para la asignatura de historia de la Enciclomedia de la Secretaría de Educación Pública y videos para el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Julia Salazar, Concepción Jiménez, Víctor Gómez, Gabriela Soria, Irene Muria, Mabel Encinas, Teresita Garduño, Rosalía Velázquez, Gustavo Monterrosas, Margarita Peralta y la propia Eva Taboada, con análisis, desde diferentes perspectivas, relativos del acontecer en las aulas y ámbitos diversos de la enseñanza de la historia.

Uno de los frutos de dicha asociación fue que de entre sus integrantes, Eva Taboada aglutinó a todo el equipo que elaboró el estado del conocimiento del campo de estudio definido como *Didáctica de las ciencias histórico-sociales* y que abarcó el periodo del 1993 al 2002. Por lo anterior es que asentamos que el surgimiento de la AMIEDH, marca, de manera contundente, el inicio de la década clave para el campo de investigación.

La AMIEDH no proseguió con sus trabajos, principalmente por falta de recursos económicos, y por que no estuvo albergada de manera formal a alguna instancia académica. La jubilación en el 2008 de su cabeza, Taboada, fue determinante para que la AMIEDH dejase de funcionar. No obstante su corta duración —cerca de cuatro años— tuvo la virtud de ser la primera instancia en focalizar el campo de investigación.

Siguiendo con la metáfora que vamos construyendo, el segundo cuerpo de agua de esta cuenca, fue y ha sido la RENALIHCA (Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos). Esta red tiene sus orígenes en el año del 2003, cuando a iniciativa de la BUAP (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) se tuvo un primer encuentro entre licenciaturas. El contexto fue el siguiente:

> Se convocó a las coordinaciones de las Licenciaturas de las Universidades Públicas a establecer vínculos de colaboración con el fin de impulsar una red. En ese entonces algunas licenciaturas estaban siendo evaluadas por los CIEES (Comités Intersinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) (Rivera, 2013, p.13).

La RENALIHCA comenzó a funcionar a partir del 2007. Desde un principio encabezó los trabajos Elva Rivera Gómez. Se trabajaron interinstitucionalmente los estatutos y

finalmente la red quedó constituida ante notario público como asociación civil. En el 2010, en Mérida, 17 académicos de licenciaturas de historia firmamos el acta constitutiva (Acta Constitutiva No. 480, Notaría No. 99, Mérida, Yucatán, 2010). "Para el 2010, de las 31 instituciones de educación superior que impartían la licenciatura en Historia, 22 estaban integradas a la red" (Rivera, 2012, pp. 20-21).

¿Cómo ha alimentado y alimenta la RENALIHCA al campo de investigación en enseñanza de la historia? Lo ha hecho y hace al menos de dos maneras. La primera es al interior de las licenciaturas por la discusión de sus miembros en torno a temas que son relativos al campo y que han repercutido de manera directa en la inclusión de área de didáctica en los planes y programas de estudio de las licenciaturas. Lo anterior ha implicado una especialización de los docentes en el área y el inicio del fomento de la investigación respectiva.

En segundo lugar, la RENALHICA, a través de los ocho encuentros organizados entre los años 2003 y 2013, ha promovido el debate académico en torno a temas propios de la enseñanza de la historia. De tal manera, se han establecido vínculos entre colegas y fomentado investigaciones que han nutrido el campo.

En forma paralela a los trabajos de la RENALHICA y con un enfoque directo hacia el campo de investigación, se encuentra el esfuerzo de la Universidad de Guadalajara, encabezado por Hugo Torres, que dio lugar al "tercer cuerpo de agua" que configura —siguiendo con la metáfora— el paisaje actual de la enseñanza de la historia en nuestro país. A partir del 2006 se organizaron Coloquios sobre docencia de la Historia en la Universidad de Guadalajara (UdG). En el 2010 la UdG decidió que los coloquios cedieran paso a la conformación de la REDDIEH, Red Nacional de Profesionales de la Docencia y Difusión de la Historia.

Es de destacar que la REDDIEDH surgió estrechamente ligada a la RENALHICA por algunos intereses compartidos y —en palabras de sus dos presidentes actuales— por estrechos vínculos académicos y de amistad (Rivera y Torres, comunicación personal 09 de octubre, 2013).

El primer encuentro de la REDDIEH, efectuado en mayo del 2010 en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) marcó de manera clara la culminación de ese proceso de búsqueda de integración de un grupo de colegas ocupados en dicho campo de investigación. Zacatecas estableció la pauta de los trabajos de la red al vincular a investigadores y docentes interesados en el campo, al sociabilizar las inquietudes, caminos andados y por andar, y al publicar productos de investigación relativos a diferentes ámbitos y niveles educativos.

Al vislumbrar las consecuencias de este proceso, hemos de que señalar que los encuentros subsiguientes de la REDDIEH (Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México en el 2011; Sede Ajusco en el Distrito Federal de la Universidad Pedagógica Nacional en el 2012; Querétaro en el 2013 en la Universidad Autónoma de Querétaro y acuerdo para el 2014 en Guadalajara, en la Universidad de Guadalajara) produje-

ron un dinamismo sin precedentes en el campo, por el aumento exponencial de la respuesta a las convocatorias, por la mejora en el proceso de selección de ponencias a través de un comité dictaminador interistitucional y, finalmente, por el número de trabajos publicados.

La cuenca metafórica que hemos ido esbozando para explicar la manera en que se fue conformando el campo de conocimiento de enseñanza de la historia, con los tres cuerpos de agua, se convirtió, así, en un sistema que generó vida al interior del propio campo y fijó su límite con respecto al campo de investigación de historia de la educación.

Estado del conocimiento: 2000-2010

Comencemos por definir un estado del conocimiento, siguiendo a Rueda (2003, p. 4, citado por López et al., 2013, p. 23), "entendemos como estado del conocimiento al "análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado". Weiss (2005, citado por López et al., 2013, pp. 86 - 87), señala que a diferencia de un estado de arte que sólo enfatiza lo más avanzado y relevante de un tema:

> En un estado del conocimiento se trata de realizar un balance equilibrado entre todo lo producido sobre el tema, respetando la pluralidad teórica y metodológica. Además, se trata de dar cuenta de lo producido en términos tanto cuantitativos como cualitativos, así como de los temas investigados, las concepciones, los métodos y su evolución.

Con base en estas concepciones, inicialmente nos dimos a la tarea de generar un inventario de los trabajos existentes en la materia, para contar con un corpus que desde el inicio tuviese claro el objetivo final de que una vez ya clasificados y sistematizados, pudiesen incidir en la mejora de la enseñanza de la historia, cuestión que de acuerdo a Weiss (2005, citado por López et al., 2013) es un distintitvo de los nuevos estados del conocimiento, ya que estos "no se limitan a producir <<inventarios comentados>> de las investigaciones analizadas" (p. 19).

El antecedente directo de este trabajo, son los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). El COMIE ha realizado estados del conocimiento que analizan los trabajos de mayor relevancia nacional en torno a las didácticas de las diferentes disciplinas escolares. En ciencias sociales se han desarrollado dos, de 1983 a 1992 y 1993 a 2002, ambos encabezados por Eva Taboada. Las conclusiones más contundentes del último estado del conocimiento fueron que el conjunto de los trabajos, tenían propósitos, temáticas y perspectivas teórico-metodológicas muy diversas (Taboada, 2003) y que era necesario impulsar investigaciones para contar con el conocimiento necesario para mejorar la praxis y en particular los libros de texto.

Dicho estado del conocimiento elaboró categorías de análisis que consideramos pertinentes para la presente investigación y que incluyó el COMIE en el libro *Saberes*

Científicos, Humanísticos y Tecnológicos: procesos de enseñanza y de aprendizaje, tomo II, que se publicó en el año 2003. Con base en dichas categorías se elaboró, a modo de herramienta metodológica para el análisis, un cuadro basado en los criterios que manejó el equipo que realizó el estado del conocimiento antes mencionado, que incluye: productos de investigación, productos de reflexión y propuestas pedagógicas. A las categorías se le hicieron algunas precisiones acordes a lo que los trabajos fueron arrojando (véase Tabla 1).

Tabla 1. Herramienta metodológica

Investigaciones	**Reflexiones personales**	**Propuesta pedagógica**
El trabajo es un reporte de investigación educativa.	El trabajo contiene básicamente reflexiones, fundamentadas en fuentes confiables.	El trabajo presenta esencialmente una o varias propuestas de intervención, ya sea aplicadas o por aplicarse.
Constituye una contribución original al campo y aporta al conocimiento.	Constituye una contribución original al campo.	Constituye una contribución original al campo.
Los referentes teóricos y metodológicos son explícitos y apropiados.		
Hace un análisis bien fundamentado y está coherentemente argumentado.	Hace un análisis bien fundamentado y está coherentemente argumentado.	
Presenta un recuento apropiado de los trabajos previstos y pertinentes al tema.		Presenta un recuento apropiado de los trabajos previstos y pertinentes al tema.
Las referencias son adecuadas y suficientes.	Las referencias son adecuadas y suficientes.	Las referencias son adecuadas y suficientes.
Las referencias son pertinentes y el contenido del trabajo.	Las referencias son pertinentes y el contenido del trabajo.	Las referencias son pertinentes y el contenido del trabajo.
Presenta los resultados de la investigación y con base en ellos elabora conclusiones.	Elabora conclusiones, como recomendaciones, con base fundametnalmente en la reflexión.	Elabora conclusiones que tiende a generalitzar con base en la o las propuestas presentadas

En una primera etapa ponderamos 364 trabajos, de los cuales solo 234 cumplieron con los requisitos necesarios para ser revisados con mayor profundidad. Dichos trabajos, tras su análisis con base en la herramienta metodológica fueron clasificados así: 282 correspondieron a propuestas pedagógicas, 41 a reflexiones y 41 a investigaciones (véase Gráfica 1). Cabe señalar que tal proceso de clasificación de los trabajos fue discutido con alumnas y alumnos de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro, en la materia de Didáctica de la Historia. Se suscitaron controversias con respecto a dónde ubicar ciertos trabajos. En primer lugar éstas tuvieron que ver con nitificar el campo de conocimiento (dejar fuera los trabajos de historia de la educación a no ser que éstos abarcasen en muy buena medida el presente) y, en se-

gundo lugar, sobre las propuestas que podrían entrar a la categoría de investigaciones por tener un respaldo teórico-metodológico y las que deberían quedar fuera.

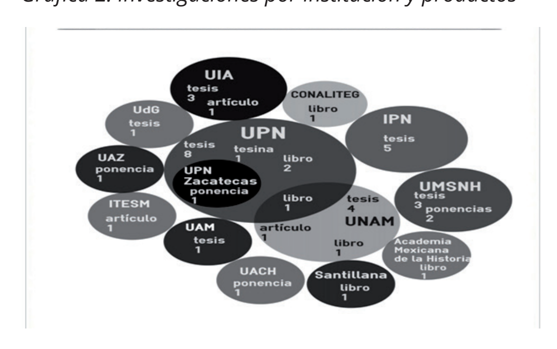
Gráfica 1. Clasificación de trabajos revisados



Fuente: Elaboración propia con datos de esta investigación

Con base en esa primera clasificación se analizó la procedencia de los materiales (véase Gráfica 2). En orden del número de contribuciones, se encontró que la mayor parte de los trabajos son tesis de licenciatura y maestría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), le siguen de lejos la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE/CINVESTAV), la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo (UMSNH), la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad de Guadalajara (UdG) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), entre otras.

Gráfica 2. Investigaciones por institución y productos



Fuente: Elaboración propia con datos de esta investigación

Resulta notorio que solamente hayamos conjuntando, para toda década, 41 trabajos. Estos son tesis, tesinas, ponencias, libros y artículos. Los trabajos realizados por mujeres fueron mayoría (como se puede apreciar en la Tabla 2), lo cual muestra una continuidad con los trabajos llevados a cabo en los albores del campo de la investigación,

lo cual habla de un campo con mayor presencia femenina. Es de llamar la anteción que sólo hayamos encontrado un trabajo producido en conjunto por dos instituciones (UNAM-UPN) que se hace notar en la gráfica 2, en la intersección de sus círculos respectivos.

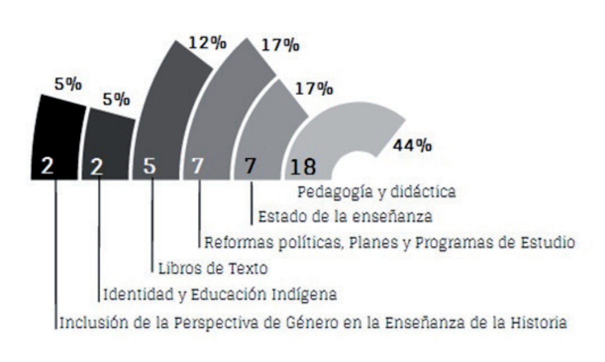
Tabla 2. Información de producción desagregada por sexo

Hombres	16
Mujeres	21
En equipo	3
Hay 2 trabajos de un mismo autor, por ello se torna como 1.	

Fuente: Elaboración propia con datos de esta investigación.

Sobre las temáticas de las investigaciones, a diferencia de las propuestas pedagógicas y reflexiones, éstas aportan contenido original en la forma de nuevos conocimientos y en ocasiones una aproximación práctica, pero sustentada, en un aspecto teórico-metodológico. De esta manera, se han dividido y agrupado estas investigaciones tomando en cuenta los temas que abordan, siendo estos la pedagogía y didáctica; perspectiva de género; reformas políticas, planes y programas educativos; libros de texto; estado de la enseñanza; identidad y educación indígena (véase Gráfica 3). En este punto hemos de hacer notar que hubiese sido deseable hacer un análisis comparativo con el estado del conocimiento del 1993 al 2002 (tomando en consideración los dos años que se emplaman), sin embargo esto no fue posible por la forma de presentación de los datos de aquel estado de conocimiento que, como ya se afirmó, abarcó se manera conjunta a las ciencias sociales (incluyó geografía y lo que denominó educación cívica y educación valoral), de ahí que una comparación hubiese conducido a un error metodológico y de resultados.

Gráfica 3. Temas de investigación



Fuente: Elaboración propia con datos de esta investigación

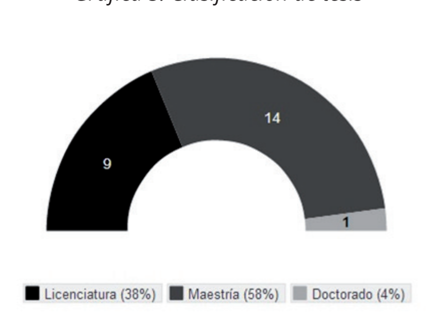
En las gráficas 4 y 5 se puede observar que de los productos de los que tenemos registro, las investigaciones realizadas para la obtención del grado de maestría, fueron las que mayor producción presentaron durante la década, seguidas de las realizadas para obtener el grado de licenciatura, dejando en último lugar a aquellas que se hicieron para doctorarse. De igual manera, se puede notar que la producción de libros sobre investigación en enseñanza de la historia, ocupó un segundo lugar después de las tesis y que el número de ponencias y artículos, hasta donde hoy se ha hecho la recopilación, es muy pobre para este campo de conocimiento. Habrá que esperar, como se ha aseverado en los otros aspectos, a que la sociabilización que estamos llevando a cabo, corrobore, complemente o corrija estos resultados.

Gráfica 4. Clasificación por tipo de producto

Ponencia (12%) 5
Artículo (7%) 3
Tesina (2%) 1
Tesis (61%) 25
Libros (17%) 7

Fuente: Elaboración propia con datos de esta investigación

Gráfica 5. Clasificación de tesis



Fuente: Elaboración propia con datos de esta investigación

En la revisión de todos estos trabajos de investigación, encontramos que la metodología de investigación primordialmente utilizada fue la realización de encuestas y entrevistas, la etnográfica, a través de la observación participativa, la recopilación y análisis documental e historiográfico.

Las principales temáticas de las autoras y autores giran en torno a:

- la importancia de generar en las y los estudiantes la comprensión de la temporalidad, causalidad y espacialidad histórica;
- el entendimiento de la relación multidisciplinaria de la historia con otras ciencias sociales;
- que el alumnado se asuma como sujeto histórico;
- el desarrollo del pensamiento histórico;
- la importancia del aprendizaje significativo de la historia a través de la utilización de diversas estrategias docentes;
- la relación de la enseñanza de la historia con la interculturalidad;
- se inicia la preocupación por la perspectiva de género en la enseñanza de la historia.

Consideraciones

En los estudios del estado del conocimiento precedentes y en los hallazgos del estado de conocimiento que nosotros presentamos, corroboramos que subsiten necesidades fundamentales que se requieren subsanar para que el campo avance:

1. Aislamiento entre las investigaciones relativas al campo de estudio enunciado (Von Wobeser, 2006).
2. Ausencia de continuidad entre éstas (Lamoneda, 1999).
3. Falta de articulación entre las instancias que tienen relación con la teoría y praxis de la enseñanza de la historia (Sánchez, 2000).
4. Escasez o falta de investigaciones, en la década estudiada, en diversas partes del país.
5. Carencia del acervo o colección que concentre la temática de enseñanza de la historia, por lo que si bien los ya citados estados del conocimiento del COMIE son un referente esencial para el campo disciplinar, el hecho de que los materiales de los que da cuenta no se hayan conjuntado físicamente, es una debilidad del campo de investigación.

Sabemos que en años anteriores hubo un intento por conjuntar físicamente los materiales propios del estado del conocimiento del 1993 a 2002, por parte de la Mtra. Gabriela Soria de la UPN, como parte de la AMIEDH, sin embargo, por falta de recursos, no se pudo llevar a cabo dicha instrumentación (Taboada, 2009).

De lo anterior se deriva que el reunir físicamente los materiales mediante la conformación de la *Colección Especializada en Investigación sobre Enseñanza de la Historia* (2000-2010) y más aún, poder difundirlos dentro y fuera del país a través de un repositorio digital, albergado en la UAQ, resultará un paso importante para comenzar a subsanar las necesidades enunciadas.

Para finalizar, consideramos conveniente lanzar una mirada, al menos panorámica, hacia lo que se ha producido después del corte del estado de conocimiento presentado en las páginas precedentes: entre el 2011 y enero de 2014 cuando termino estas líneas. A grosso modo se denota que el campo sigue teniendo afluentes principales, estos son la UPN, la UdG y la UMSNH. Parece, hasta donde denotan hoy sus catálogos, que el DIE y la UNAM han perdido el dinamismo que los caracterizó la década clave. Por el lado de los normalistas destacan las producciones de investigación de Belinda Arteaga y de Siddharta Camargo, fundadores dela CONEHI (Comunidad Normalista para la Educación Histórica) así como de Gerardo Mora y Rosa Ortiz, quienes son miembros de Cuerpo Académico en formación "Educación histórica" de la Escuela Normal Superior. En cuanto a tesis doctorales, en lo que va de la década resaltan la de Montes (2011), sobre libros de texto bajo la mirada de la especificidad de su función pedagógica en la nación mexicana. La otra tesis es de Vázquez (2013), quien elaboró una profunda investigación sobre las epistemologías personales sobre la historia en estudiantes de licenciatura en educación primaria, en una normal particular de Querétaro.

De las preguntas a considerar que aún no tienen respuestas claras y que constituyen una invitación para los investigadores del campo, sería esencial preguntarnos por la calidad de las investigaciones, sobre la manera en que influyen o no las posturas teóricas y metodológicas externas en los trabajos en curso, sobre la capacidad de vincular a la academia con las instancias oficiales y las posibles consecuencias tanto de hacerlo como de no hacerlo. De manera puntual deberíamos preguntarnos si se consigue incidir en mejorar las prácticas pedagógicas.

Referencias bibliográficas

Lamoneda, M. (1999). La formación didáctica del profesor de historia. En L. E. Galván Lafarga y M. Lamoneda Huerta, *Un reto: la enseñanza de la historia hoy* (pp. 68-74). México: ISCEEM.

M. López, Ruiz, R. Maggi Yáñez y L. Sanduño Guerra (Coords.). (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa* 2002 – 2011. México: ANUIES – COMIE.

Montes, C. (2011). *La pedagogia de la nacion: historiografia y libros de texto (1959 - 2009)* (Tesis de doctorado). UAZ, Zacatecas.

Plá, S. y Latapí, P. (en prensa). La enseñanza de la historia como objeto de investigación en México. En S. Plá Pérez y J. Pagès Blanch (Coords.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina.* México: Universidad Pedagógica Nacional – Editorial Bonilla Artigas.

Rivera, E. (2012). Investigación y enseñanza de la Historia: una reflexión desde la práctica académica. En L. Somohano Martínez, P. Latapí Escalante. y M. Miró Flaquer (Coords.), *Miradas diversas. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos,* Vol. II, pp. (18 – 24). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Rivera, E. (2013). La enseñanza, la difusión e investigación histórica desde las redes académicas. La RENALIHCA 2007 – 2013. En O. Gómez Mendoza, G. Sánchez Almanza y E. Rivera Gómez (Coords.), *Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la historia* (pp. 10 – 20). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Sánchez, A. (2000). *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México* (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México D.F.

Taboada, E. (2003). Visión sintética del análisis realizado. En A. D. López y Mota (Coord.), *Saberes científicos, humanistas y tecnológicos. Tomo II: Procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 157 - 165). México: COMIE Colección Investigación Educativa.

Taboada, E. (2009) *comunicación personal.*

Vázquez, F. (2013). *Posturas epistémicas de la historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria en el marco de trabajo con una situación problema* (Tesis de doctorado). UNAM, México, D.F.

Von Wobeser, G. (2006). Presentación. En L.E. Galván Lafarga (Coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México* (pp. 7 – 8). México: Academia Mexicana de la Historia.

INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Cosme J. Gómez Carrasco
Raimundo A. Rodríguez Pérez
Sebastián Molina Puche
Universidad de Murcia

Introducción

El objetivo de este trabajo es realizar un balance de las investigaciones efectuadas sobre el desarrollo y evaluación del pensamiento histórico desde la didáctica de las ciencias sociales, y valorar las propuestas que se están llevando a cabo desde el ámbito internacional. Este trabajo parte de la necesidad de entender cómo se genera el pensamiento histórico en el alumnado y la capacidad del profesorado de poder evaluarlo. Este reto está siendo adoptado por algunos grupos de investigación en didáctica de la historia en Educación Primaria y Secundaria, sobre todo desde el ámbito anglosajón. El objetivo de estos proyectos es profundizar en los beneficios de una correcta formación histórica para el desarrollo de habilidades de pensamiento y de análisis social.

Definición e investigación del pensamiento histórico

En las dos últimas décadas un gran número de trabajos han abordado la cuestión de por qué enseñar historia (Carretero y Voss, 2004; Carretero y López, 2009; Clark, 2011; Prats y Santacana, 2011; Stearns et al., 2000; Wineburg, 2001). Autores como Peck y

Seixas (2008) han identificado tres formas de educación histórica: la primera se centra en la narrativa de la construcción de la nación; la segunda se enfoca hacia el análisis de problemas contemporáneos en un contexto histórico (más cercano al enfoque de la ciencias sociales); y la tercera se centra en comprender la historia como un método, como una manera de investigar desde la disciplina y, por lo tanto, aprender a pensar y reflexionar con la historia. Esta última sitúa a la historia como una disciplina que dispone de un lenguaje y una lógica propia, y que hace uso de esas herramientas propias para generar nuevos conocimientos (Arteaga y Camargo, 2013).

Las investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la historia y la concepción de esta disciplina por parte de los estudiantes en los últimos años han distinguido habitualmente dos tipos de contenidos históricos. Por un lado, los contenidos sustantivos o contenidos de primer orden, que intentan responder a las preguntas: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? Por otro lado lo que han llamado contenidos estratégicos o de segundo orden, que se definen como la posesión o despliegue de diferentes estrategias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. Este último tipo de conocimientos históricos están relacionados con habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (Barton, 2008; Barca, 2011; Carretero, 2011; Lee, 2005; VanSledright, 2014; Voss, 1998; Wineburg, 2001).

Según Seixas y Morton (2012), el pensamiento histórico puede definirse como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Para su desarrollo se han de tener en cuenta seis conceptos clave: *relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia.* Muy relacionada con esta definición está la propuesta de Sáiz (2013), para quien la forma de entender esas habilidades de pensamiento histórico en el alumnado se pueden dividir en cuatro grandes ámbitos. En primer lugar, el *planteamiento de problemas históricos,* entendido como problematización del pasado y sus evidencias. En segundo lugar, *el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas,* lo que supone un pensamiento complejo y creativo, de examen crítico de testimonios del pasado. En tercer lugar, *el desarrollo de una conciencia histórica,* entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. En cuarto lugar, *la construcción o representación narrativa del pasado histórico,* como la capacidad para comunicar verbalmente, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado.

La bibliografía que ha analizado la caracterización del pensamiento histórico de los estudiantes es relativamente abundante, sobre todo desde el ámbito anglosajón. Los trabajos británicos (proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches,* Lee y Ashby, 1987 y 2000; Lee et al., 1996, 2004a y 2004b; Lee 2005) analizaron las habilidades históricas de los estudiantes mediante el uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica y, más recientemente, a través de las argumentaciones del alumnado. Por su parte los trabajos de Chapman (2009, 2011a y 2011b) y el proyecto Constructing History 11-19 (Cooper y Chapman, 2009) han profundizado en esta vía. Sus estudios insisten en la

necesidad de enseñar argumentación histórica basada en el uso de evidencias como forma específica de argumentar sobre la historia. En el caso norteamericano los trabajos han incidido en las habilidades de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente, y en la alfabetización histórica (Monte-Sano, 2010; Wineburg, 2001; Wineburg et al., 2013). Estos trabajos han mostrado diversos niveles de comprensión y explicación histórica del alumnado, desde el más sencillo, que juzga a los actores históricos según sistemas de valores actuales o presentistas, hasta el más desarrollado que valora y juzga históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico. El trabajo con fuentes primarias desde edades tempranas ha sido desarrollado desde Estados Unidos con mucha profundidad (Lesh, 2011; VanSledright 2002 y 2011). En Canadá, y a través del Centre for the Study of Historical Consciousness, dirigido por Peter Seixas, se ha realizado un gran esfuerzo por delimitar los conceptos de conciencia histórica y pensamiento histórico, y adecuarlos a la realidad de las aulas (Clark, 2011; Lévesque, 2008; Peck y Seixas, 2008; Seixas, 2004; Seixas y Morton, 2012).

En el ámbito iberoamericano (España, Portugal y América Latina), aunque hay un gran número de reflexiones sobre para qué, cómo y por qué se enseña historia, el tema del pensamiento histórico cuenta con muy pocos trabajos monográficos. En aquellos trabajos que reflexionan sobre la finalidad de la enseñanza de la historia, normalmente, se acaba haciendo mención a la necesidad de que el alumno aprenda a simular la labor del historiador y con ello que se familiarice a formular hipótesis, aprender a clasificar y analizar fuentes históricas, el aprendizaje de la causalidad y a iniciarse en la explicación histórica (Prats, 2010). De igual manera, el pensamiento histórico es también una constante, pero siempre como tema secundario, en aquellos trabajos que han reflexionado sobre qué historia se enseña o se ha de enseñar (si hay que seguir mostrando una historia emotiva identitaria propia del Romanticismo o una historia racional crítica propia de la Ilustración: Carretero, 2011; López Facal, 2011); en los trabajos sobre los métodos, técnicas e incluso recursos que pueden o deben movilizarse para conseguir que el alumnado adquiera un conocimiento amplio, claro y "útil" de la historia (es decir, que adquiera lo que es denominado como "competencias históricas": Domínguez, 2013); e incluso en aquellas otras en las que se analiza la formación cívica del alumnado a través de la enseñanza de las ciencias sociales en general (De Alba et al., 2012).

Sin embargo, como elemento central de estudio, no son demasiados los autores que en el citado ámbito iberoamericano de investigación en DCS se han dedicado a prestar una atención monográfica del tema. En España destacan los trabajos realizados en la Universidad Autónoma de Barcelona, en los que se han tratado tanto los elementos que configuran ese pensamiento histórico (Pagès, 2009; Pagès y Santisteban, 2008; Santisteban et al., 2010; Santisteban, 2010), como la evaluación de los mismos (González et al., 2011). También los realizados por Domínguez (2013) y López Facal (2011) sobre la conformación de competencias históricas en el alumnado. Por su parte, en Portugal, el principal foco de estudios sobre pensamiento histórico radica en la Uni-

versidade do Minho, en el que el grupo liderado por Isabel Barca ha analizado las narrativas históricas elaboradas por el alumnado (Barca, 2000 y 2011).

En el ámbito latinoamericano destacan, sobre todo, los trabajos realizados en México y Brasil. En el caso mexicano, el libro de Sebastián Plá (2005) sobre aprender a pensar históricamente es, en algunos aspectos, una de las mejores monografías en castellano sobre el tema. Junto a éste, caben mencionar los trabajos de Díaz Barriga y García Praga (2008) sobre la adquisición del concepto de tiempo por el alumnado, una temática también tratada por Mora y Paz (2013). En Brasil, destacan los trabajos del equipo liderado por María Auxiliadora Schmidt (2005) y Tânia García en Curitiba, aunque bien es cierto que se encuentran más próximos a la temática de la conciencia histórica que a la de pensamiento histórico.

Un modelo para la enseñanza del pensamiento histórico: *beyond the bubble*

Uno de los proyectos de investigación más importantes que aborda la evaluación del pensamiento histórico es, sin duda, *Beyond the bubble*. *A new generation of history assessments*[1], fruto del trabajo del *Stanford History Education Group* (SHEG) de la Universidad de Stanford (California). Los profesores responsables de este proyecto (Wineburg, Smith y Breakstone) promueven que el alumnado norteamericano alcance un verdadero conocimiento histórico, a través de pruebas documentales (prensa, fotografías, documentos de época), es decir testimonios coetáneos al período objeto de análisis. Lo primero que llama la atención es que el currículo de Historia en Estados Unidos sea de 73 lessons (o unidades didácticas), de las cuales sólo 23 corresponden a historia mundial. El resto, es decir la inmensa mayoría, se centran en la historia nacional.

Por tanto, como punto de partida nos encontramos con dos diferencias clave respecto a los currículos europeos. De un lado, la menor atención hacia la historia universal y, de otro, el trabajo con fuentes primarias desde niveles educativos iniciales. Ello, a priori, no elimina del todo la relevancia de la historia factual, omnipresente en currículos como el español, pero desde luego parece evidente que permite afianzar un conocimiento histórico que supere el libro de texto y la tradicional lección magistral. Además, la mayoría de hechos analizados son de un pasado reciente. En suma, una enseñanza en la que el peso de lo procedimental es mayor, pues los contenidos tratados y las actividades que se derivan de ellos permiten un análisis histórico menos memorístico y más centrado en saber hacer o entender.

Algunas de las conclusiones más importantes de este proyecto es que el análisis y manejo de fuentes primarias permite al alumnado conocer mejor la realidad social, la causalidad, los cambios y las permanencias. Es decir, se facilita la comprensión histórica, más allá de fechas, nombres o conceptos que por sí solos no dicen nada y se olvidan con prontitud. Algunos de los ejemplos disponibles en su web aluden a personajes claves de la historia norteamericana (John Smith, Thomas Edison o Rosa Parks) y otros temas más genéricos (mapas, música, inmigración, sufragio femenino,

[1] http://beyondthebubble.stanford.edu/

esclavitud). El hecho de promover lo procedimental y actitudinal no impide que se trabaje con cuestiones políticas y bélicas harto conocidas, a saber: Guerra Civil, Gran Depresión, Derechos Civiles.

El contraste con el modelo imperante en España es evidente. Beyond the bubble usa de forma constante enlaces a la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos (que cuenta con una sección específica para docentes, llamada Using Primary Sources) y, por tanto, a libros antiguos, prensa e imágenes disponibles en la red de forma gratuita. El origen de este proyecto está, precisamente, en aprovechar la multitud de recursos que dicha biblioteca pone a disposición del profesorado de Historia.

En España, a pesar de contar con algunos de los mejores archivos y bibliotecas del mundo, esto no parece demasiado habitual. Ya no sirve como excusa la falta de documentos accesibles, pues en los últimos años herramientas como Portal de Archivos Españoles, Biblioteca Digital Hispánica, Google libros y otros muchos acercan a cualquier usuario multitud de documentos de todo tipo. La importancia cada vez mayor de este tipo de recursos obligará a cambiar las tradicionales formas de enseñanza. De esta manera, las ciencias sociales y, en particular, la historia dejarán de ser una labor erudita y monolítica para convertirse en una sucesión de tareas interactivas y colaborativas, en las que no haga falta saberlo todo de memoria, sino conocer, analizar e interpretar la ingente cantidad de recursos a nuestra disposición. La labor del profesorado seguirá siendo insustituible, pero con un cambio profundo en su forma de relacionarse con el alumnado y la sociedad en general. El éxito demostrado de proyectos como Beyond the bubble puede servir de modelo para la enseñanza de la historia en España, teniendo en cuenta las peculiaridades de nuestra idiosincrasia, mucho más antigua que la de Estados Unidos y, por ende, más compleja. Nuestro legado patrimonial -tanto material como inmaterial- es mucho más relevante, pero el infrecuente trabajo con fuentes primarias sigue lastrando unos métodos de enseñanza prisioneros de currículos enciclopédicos y de los libros de texto que de ellos se derivan.

Conclusión

Los estudios realizados sobre la formación del pensamiento histórico y las experiencias llevadas a cabo en el aula muestran la preocupación de los docentes e investigadores por la falta de comprensión histórica del alumnado. La solución a este problema busca trascender los métodos de enseñanza tradicionales basados en clases expositivas de contenidos conceptuales, y en el recurso a la memoria como principal medio para superar la materia. El reto está en plantear la enseñanza de la historia tanto desde la necesidad de conocer los contenidos generados desde la larga tradición científica como la de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador. Esto obliga a practicar una enseñanza de la historia mediante el trabajo directo con fuentes y enfrentarse a las diversas interpretaciones (en ocasiones contradictorias) sobre determinados procesos o hechos. Saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que los grupos humanos han percibido los ritmos de cambios y permanencias a lo

largo del tiempo. No se trata, al fin y al cabo, de que los alumnos de niveles educativos anteriores a la universidad se formen como historiadores. La finalidad es que a través de un ejercicio de reflexión sobre la historia, sean capaces de valorar las diferentes argumentaciones o afirmaciones que se utilizan del pasado para describir nuestras sociedades presentes.

Referencias bibliográficas

Arteaga, B. y Camargo, S. (2013). Educación Histórica. Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura en educación preescolar y primaria. En J. Prats et al. (eds.), *Historia e identidades culturales* (pp. 220-233). Braga: Universidad do Minho.

Ashby, R. y Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En Ch. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). Londres: Falmer.

Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens.* Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.). *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 107-120). Murcia: AUPDCS.

Barton, K. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. Levstik y C. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education.* New York: Routledge.

Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En J. Prats et al., *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). México: Secretaría de Educación Pública.

Carretero, M. y Voss, J. (comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia.* Buenos Aires: Amorrortu.

Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 9, 79-83.

Chapman, A. (2009). *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts.* Unpublished EdD Thesis, Londres, Institute of Education, University of London.

Chapman, A. (2011a). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En L. Perikleous y D. Shemilt (eds.). *The Future of the Past: Why History Education matters* (pp. 169-216). Nicosia: Kailas Printers.

Chapman, A. (2011b). Taking the perspective of the other seriously? understanding

historical argument. *Educar em Revista,* 42, 95-106.

Clark, P. (2011) (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada.* Vancouver-Toronto: UBC Press.

Cooper, H. y Chapman, A. (ed.) (2009). *Constructing History,* 11-19. Londres: Sage.

De Alba, N., García, F. F. y Santisteban, A. (2012)(eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales.* Sevilla: AUPDCS.

Díaz Barriga, F. y García Praga, J. A. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación,* 20 (2), 143-160.

Domínguez Castillo, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA? *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 76, 62-74.

González, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 221-232). Murcia: AUPDCS,

Lee, P. (2005). Historical Literacy: theory and research. International Journal of Historical Learning, *Teaching and Research,* 5.1, 29-40.

Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. En L. Perikleous y D. Shemilt (eds.). *The Future of the Past: Why History Education matters* (pp. 129-168). Nicosia: Kailas Printers.

Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (eds.). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 199-222). Nueva York-Londres: NYU Press.

Lee, P., Ashby, R. y Dickinson, A. (2004a). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J. Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.

Lee, P. y Shemilt, D. (2004b). 'I just wish we could go back in the past and find out what really happened'. Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History,* 117, 25-31.

Lévesque, S. (2008), *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century.* Toronto: University of Toronto Press.

Lévesque, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de le litérature critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens,* summer, 13-16.

López Facal, R. et al. (2011) (eds.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización.* Santiago de Compostela: USC.

Monte-Sano, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences,* 19 (4), 539-568.

Mora Hernández, G. y Ortiz Paz, R. (2013). La enseñanza del "tiempo histórico": problemas y propuestas didácticas. *História & Ensino,* 19 (1), 7-25.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia,* 7, 69-91.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas.* Neuquén: UNC.

Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. C*anadian Journal of Education,* 31 (4), 1015-1038.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato.* México: Plaza y Valdés.

Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.

Prats, J. y Santacana, J. (2011) ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En J. Prats (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.

Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* 27, 43-66.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados: la historia enseñada,* 14, 34-56.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila et al. (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza, AUPDCS.

Schmidt, M. A. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las ciencias sociales,* 4, 53-64.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. En D. R. Olson y N. Torrance (eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 765-783). Oxford: Blackwell.

Seixas, P. (2010). A Modest Proposal for Change in Canadian History Education. En I. Nakou e I. Barca (eds.). *Contemporany Public Debates over History Education* (pp. 11-26). Charlotte: Information Age Publishing.

Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En P. Clark (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 139-153). Vancouver-Toronto: UBC Press.

Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts.* Toronto: Nelson Education.

VanSledright, B. A. (2002). *Insearch of America´s pst. Learning to read history in elementary school.* New York: Teacher College Press.

VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy.* New York: Routledge.

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards.* New York: Routledge.

Voss, J. (1998). Issues in the Learning of history. *Issues in Education: Contributions From Educational Psychology*, 4, 183-209.

Wineburg et al. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms.* Nueva York: Teachers College Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnaturals Acts: Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press.

INVESTIGAR EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: REFLEXIONES SOBRE EL OFICIO

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

"...lo que el mundo social ha hecho, el mundo social armado de ese saber, puede deshacerlo"

Pierre Bourdieu 2013

Pensar en la enseñanza de las ciencias sociales e historia en consonancia con los desafíos que el siglo XXI imprime a nuestra cotidianidad y a las nuevas generaciones, es una tarea eminentemente investigativa.

Si el norte del acto de educar social e históricamente se vislumbra en la perspectiva de emancipación y de igualdad, un principio orientador es propiciar enseñanzas sociales situadas en contexto, la investigación educativa que presento tiene características representativas de la metodología cualitativa, abierta, flexible, y participante; trata cuestiones y problemas relativos la *construcción del conocimiento social e histórico enseñado*: a su epistemología, metodología y finalidades en el contexto educativo de las provincias de Río Negro y Neuquén.

El objetivo de este trabajo es esbozar algunas reflexiones sobre situaciones dadas- el proceso de investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia desarrollado desde 1996 en una universidad pública Argentina[1] —y que tiene como meta

[1] Proyectos de Investigación desarrollados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Co-

principal trabajar en pos de un proceso de democratización del conocimiento socio histórico, de ampliación y profundización de los derechos de aprender y enseñar poniendo énfasis en la libertad y en la igualdad de oportunidades para niñas, niños y jóvenes de nuestra región[2].

Con la convicción que la universidad pública tiene, preocupada por la cosa pública y el bien común, un compromiso insoslayable con el mejoramiento y la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes del conocimiento social, me interesa reflexionar sobre la práctica del oficio de investigar en didáctica de las ciencias sociales y la historia.

La práctica del oficio

La tarea de las disciplinas sociales es simultáneamente conocer y pensar, y es, en esa conjunción que nos encontramos con la práctica de investigar en lugares "difíciles" como son las aulas y las escuelas, que son antes que nada difíciles de describir y pensar (Bourdieu, 2013). Y para hacerlo las imágenes simplistas y unilaterales tienen que ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades, en discursos diferentes, a veces inconciliables, posibilitando la pluralidad de miradas, que se funda en la realidad misma del mundo social y contribuye a explicar una gran parte de lo que sucede en ese mundo.

Investigar en didáctica de las ciencias sociales y la historia constituye una región fronteriza que busca y promueve enlaces, conexiones, articulaciones entre: trazados disciplinares; certidumbres, azares y evidencias; modos de dudar; formas de conocer reconocidas en las improntas de las distintas formaciones académicas y prácticas sean éstas, primarias o de otros campos disciplinares.

Cuando hacemos investigación educativa, buscamos conocer y pensar problemas fundados en la realidad misma de profesoras y profesores y del estudiantado en contextos y momentos específicos[3]. Instalar nuevas o viejas preguntas, en un espacio bisagra entre diseños globales e historias locales, es central en la producción de conocimiento educativo, ya que a la hora de enseñar y aprender historia y ciencias sociales en cualquier lugar de este pequeño mundo no hay nada nuevo y todo es muy nuevo simultá-

mahue: *"De estudiantes a maestros. Aprendiendo a enseñar ciencias sociales en contextos de reforma educativa"* (1999-2001); *"Estudiantes y enseñanza. El caso de la geografía y la historia*" (2001-05); *"Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia"* (2006-09) *"Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente"* (2010-12) *"Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia e la cultura digital"* (2013-15) e Investigaciones de Funes, A. G. *"Historia, Docentes e instituciones. Un diálogo difícil en contexto de reforma educativa"* (2001); *"Significaciones sobre la enseñanza de la historia"* (2010)

[2] Recientemente se estableció en nuestro país la obligatoriedad de la escuela secundaria, por supuesto que este establecimiento no garantiza de hecho la verificación de las condiciones materiales que vuelven posible que las familias argentinas puedan enviar a sus hijos a la escuela secundaria hasta finalizarla, no obstante el hecho de tal obligatoriedad será fundamental como horizonte, como promesa, como señal de un rumbo si se producen en las aulas historias enseñadas y aprendidas inclusivas (Funes, 2012) y diferentes.

[3] La Universidad Nacional del Comahue (UNCo) es una universidad regional que tiene su sede en las provincias de Río Negro y Neuquén. Las investigaciones han indagado en pueblos pequeños (Las Coloradas, situado en Neuquén tiene 1200 habitantes, una única escuela media creada en 1988 y en la ciudad de Neuquén, ciudad capital de la provincia que tiene más de 300.000 habitantes y es la ciudad más grande de la Patagonia).

También hemos trabajado en localidades cordilleranas como Bariloche con 108.000 habitantes, o costeras como San Antonio Oeste de 30.000 habitantes y en las ciudades valletanas de Allen y Cipolletti, que poseen 20.000 y 90.000 habitantes respectivamente; todas ellas localizadas en la provincia de Río Negro.

neamente (Pagès, 2013).

La reflexión construida desde espacios geográficos y localizaciones epistemológicas enriquece la producción en el campo en tanto posibilita pensar en las construcciones simbólicas que se juegan a la hora de enseñar historia y ciencias sociales, buscamos desentrañar los mapas de las maneras de pensar, conocer y actuar las enseñanzas en historia y ciencias sociales, para ser más precisos nos interesan las maneras locales de conocer (Grosso, 2012) atravesadas por las políticas y tecnologías nacionales y globales, tomando distancia de los escenarios sin significación o de las significaciones sin escenario, para conocer y pensar las ciencias sociales y las historia enseñadas como prácticas situadas (Funes, 2010).

Tomás Popkewitz y Marie Brennan (2000) dicen que el interés por la teoría social y educativa es simultáneo al interés por una reconceptualización radical del espacio y el tiempo a nociones de regiones vinculadas por un campo discursivo, así, el estudio regional busca conocer al sujeto en el terreno de las prácticas construidas discursivamente. Esta noción de región vinculada a las prácticas es potente para conocer la docencia que enseña historia y permite una comprensión de cómo las reglas y estándares particulares cruzan los modelos institucionales, al incorporar una noción variada de tiempo para explicar ideas y prácticas sociales que se enlazan para producir este sujeto docente. Y en este sentido la indagación busca conocer sobre la conformación de la/s identidad/es de la profesora y profesor de historia; de maestras y maestros que enseñan historia buceando en el habitus, en tanto esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, como gramática generadora de las prácticas de la enseñanza.

Las finalidades de la práctica

La finalidad central de nuestras investigaciones busca: *pensar la enseñanza de las ciencias sociales y la historia*. Desde la propia experiencia de enseñar ciencias sociales e historia y la participación en los procesos de formación inicial y continua de profesoras y profesores de educación primaria, secundaria y terciaria, pensar las clases y pensar la enseñanza adquiere sentido en estrecho vínculo con la intervención y como apuesta a la mejora.

En las prácticas de enseñar, como prácticas sociales complejas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones en las que juegan definiciones y decisiones epistemológicas y éticas políticas ingresan una multiplicidad de variables con aspectos indicativos de la diversidad de enfoques y de propuestas. Junto al interjuego de contenidos-actividades-materiales, el tipo de relaciones con el conocimiento, el tiempo y el espacio como coordenadas fundamentales, la problemática asociada a los agrupamientos en el grupo clase, las decisiones administrativas institucionales, las representaciones sociales de las posiciones estudiante-docente. En fin, el aula como territorio en el que se desarrolla la enseñanza, es el lugar en que los sujetos sienten que se habilitan posibilidades para el despliegue de lo singular, se torna un lugar de pertenencia que se

habilita placenteramente o rutinariamente.

Ahora bien, cómo y cuándo pensar la enseñanza. Dice Gloria Edelstein (2011) que la mayor potencialidad del análisis se expresa cuando este se inicia, en el tiempo de pensar la enseñanza, en un tiempo de anticipación, cuando la enseñanza es imaginada en un hipotético acontecer. Y es en este tiempo de proyectos cuando se hace visible el valor del trabajo colaborativo como facilitador de procesos de objetivación.

Si la enseñanza se piensa desde el proyecto, esto desde el futuro, cómo se la piensa, cómo se construye un diagrama categorial nos remite a un entramado de metodologías y epistemologías.

Entramado de metodologías y epistemologías

Las pistas recogidas en la práctica del oficio nos conducen a discriminar tres núcleos analíticos que por supuesto no pretenden ser exhaustivos y mucho menos totalizantes, ellos son:

a) Conocer y pensar enseñanzas situadas.

b) Una enseñanza situada a la que miramos en una dimensión cualitativa.

c) Una enseñanza construida y pensada en un trabajo profesoral colaborativo.

Conocer y pensar enseñanzas situadas

La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ha tenido y aún tiene en muchas propuestas una perspectiva de colonialidad del saber.

La relación entre eurocentrismo, ciencias sociales y colonialidad del saber, reconoce como expresiones más potentes de la eficacia del pensamiento científico moderno- especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas- a la naturalización de las relaciones sociales. Esto supone, una concepción según la cual nos encontramos en una sociedad sin ideología, modelo civilizatorio único, globalizado, universal que hace innecesaria la política, porque no hay alternativa a ese modo de vida (Lander, 2000)

Walter Mignolo (2003) nos habla de la geopolítica del conocimiento y reconoce que el conocimiento no es abstracto ni des-localizado, es más bien todo lo contrario y el gran tema del siglo XXI para América Latina será la doble traducción y la interculturalidad[4].

Buscando establecer una relación entre las historias locales enseñadas y la producción de conocimiento, para buscar los lugares epistémicos éticos y políticos de enunciación, nos interesa analizar las especificidades de las historias enseñadas en clave

[4] La Nord Patagonia Argentina es un espacio incorporado tardíamente al espacio social nacional, ello remite a una temporalidad reciente, en la que confluye una población mayoritariamente joven, hay confluencia de grupos étnicos, en tanto la población mapuche convive con la blanca —de nativos y migrantes nacionales y extranjeros; inmigrantes por motivos políticos, laborales, entre otros

local, sin desconocer las regularidades y filiaciones con las historias enseñadas nacionales y globales.

Las políticas hegemónicas globales despliegan discursos y prácticas de competitividad y eficiencia que producen rupturas en el imaginario profesoral, en la valoración de una enseñanza para la formación ético política, en el desconocimiento del proyecto y del futuro; pero muchas profesoras y profesores co-protagonistas de la investigación dan cuenta de su adscripción a *proyectos colectivos,* pieza angular de la significación imaginaria de la autonomía y buscan pensar historias enseñadas que intervengan en los mecanismos de compensación de una sociedad que se ahoga bajo la uniformidad, buscan afanosamente nuevas cartografías para pensar, sentir y actuar, diseñando narrativas diferentes e inclusivas para analizar espacios de experiencia y horizontes de expectativas en relación al juego de las identidades y memorias.

Una enseñanza situada a la que miramos en una dimensión cualitativa

La investigación educativa que llevamos adelante tiene características representativas de la metodología cualitativa, abierta, flexible y participante. Trata cuestiones y problemas relativos a *la construcción del conocimiento social e histórico enseñado*. El paradigma cualitativo atiende a la realidad entendida como sociocultural de naturaleza compleja, singular y socialmente construida con una mirada *interpretativa y crítica*. El conocimiento, por lo tanto, se concibe desde la praxis y en la praxis. El trabajo de modalidad fundamentalmente cualitativa, se complementa con el tratamiento cuantitativo de las informaciones[5]. El enfoque permite el cruzamiento de los datos y la triangulación de las interpretaciones, de modo de detectar regularidades y diferencias específicas.

Estos nos permite analizar trayectorias docentes para conocer y entender mejor a partir de la realidad *experiencial* de sus mundos vitales (Manen, 2003; Alliaud y Suárez, 2011). Análisis que requiere y exige al investigador ser reflexivo, intuitivo, sensible y constantemente abierto a experiencias y subjetividades que se ponen en juego en los relatos. Dice Leonor Arfuch (2007) que el surgimiento de los géneros autobiográfico es un "fenómeno de civilización", que se sitúa en los umbrales entre las formas mediáticas y científicas y que más allá de las diferencias, éstos en ámbito de las ciencias sociales tienen en común: la idea que es posible *conocer, comprender, explicar, prever* y hasta *remediar* situaciones, fenómenos, relaciones sociales a partir de las narrativas vivénciales, testimoniales de los sujetos identificados. La particularidad de la investigación cualitativa reside en su dependencia de "la racionalidad dialógica con los sujetos" que investiga, así aparecen, se cruzan y superponen saberes y conocimientos sobre el fenómeno que agudizan nuestra necesidad de alerta metodológica.

[5] La estrategia metodológica cuantitativa opta por un universo y muestreo representativo a través de encuestas a enseñantes y estudiantes como instrumento de recolección de datos que se triangulara con entrevistas en profundidad y relato de vida a profesores y estudiantes; observación y registro etnográfico de instituciones y aula-clase; análisis de documentos institucionales, profesorales y estudiantiles en tanto instrumentos de recolección y análisis de la información para la construcción del estudio intrínseco y *colectivo de casos* (Stake, 1998).

El registro de las experiencias escolares en una herramienta imprescindible que permite a los educadores entrar en un diálogo riguroso y sistemático con las prácticas de la enseñanza, así el registro de las trayectorias profesionales permite *construir una memoria documentada*.

Una enseñanza construida y pensada en un trabajo profesoral colaborativo

Me interesa remarcar que lo valioso del proceso investigativo se basa en los vínculos construidos entre los sujetos enseñantes —sean estos investigadoras e investigadores y profesoras y profesores de escuelas primarias o medias— conformando un pequeño grupo de trabajo que se constituye en un caso. Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven (Stake, 1998).

Los vínculos de horizontalidad y solidaridad allanan el desafío de instalar otras prácticas y nuevos horizontes de intervención buscando avanzar hacia la superación del aislamiento del trabajo áulico por un lado, y por el otro, estableciendo un diálogo genuino, en el que prima la argumentación y la discusión, como un saber que se expone en el horizonte del otro y ante su mirada, para validar una posición o una acción (Tardiff y Gauthier, 2005), constituyendo instancias de co-formación en dos ámbitos: la enseñanza y la investigación.

La participación en el ámbito concreto del trabajo de profesoras y profesores supone romper con la concepción de que unos tienen la teoría y otros la práctica. El presupuesto básico es: nos interesa pensar la enseñanza en tiempos de anticipación, acción y reflexión; de quiebres y rupturas; de herencias, experiencias y trayectorias, y para hacerlo hay que construir solidariamente. Es condición, entonces, reconocer las diferencias de saberes y de formación, sin que esto suponga disputas por las jerarquías de estos saberes. En síntesis se trata de entablar diálogos y argumentaciones desde las diferencias y trayectos formativos.

Sostenemos que este tipo de prácticas investigativas constituyen un espacio alternativo de formación docente continua, porque evita imponer un modelo preconcebido de pensar la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia y posibilita revisar las exigencias de racionalidad que orientan las acciones y los discursos y el contexto en el cual el profesorado habla y actúa y potencian:

1. La *diversidad* de perspectivas para pensar los *contenidos* amplía el horizonte del mundo social. La enseñanza *de, con, desde* problemas, promueve su identificación, las preguntas como estrategias privilegiadas, la construcción de núcleos y diagramas conceptuales dan sentidos diferentes a la explicación y a la comprensión del acontecimiento o proceso. La construcción temporal del recorte problemático viabiliza la articulación de pasados recientes, presentes y futuros, generando aprendizajes temporales en diversos niveles de complejidad.

2. La *pluralidad* de relaciones dialécticas *formas-contenidos*[6] facilita una relación de interioridad con el conocimiento (Edwards, 1986). Articular los problemas sociales con la realidad de niñas, niños y adolescentes posibilita el desarrollo de prácticas de *ciudadanización y de formación política*.
3. La reconstrucción crítica de lo actuado en las múltiples clases, los análisis didácticos (Edelstein, 2011) nos indican que los dispositivos construidos se convirtieron en "reveladores" de significados, "provocadores" de transformaciones del proceso didáctico facilitando y potenciando las enseñanza y los aprendizajes de las historias, más allá de la diversidad y complejidad de sus resultados y que lo producido en ellos constituye una visión de futuros-pasados.
4. Experiencias muy gratificantes para todos los sujetos involucrados en de cada caso porque se desarrolla un trabajo profesional comprometido y construido con el grupo-clase.
5. Instituciones de enseñanza abiertas e interesadas en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que facilitan el trabajo cooperativo en todo momento.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente.* Buenos Aires. CLACSO.

Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos Aires. Paidós.

Edwards, V. (1986). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación.* Mimeo.

Funes, A.G. (2010). *Significaciones sobre la enseñanza de la historia. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba.* Dirección: Silvia Roitenburd y Joan Pagès.

[6] La relación material de enseñanza–actividad se diversifica con la utilización simultánea de: fuentes y recursos multimediales de época; lectura e interpretación de textos verbales, visuales y sonoros; sensibilización frente a registros verbales, visuales y sonoros; lectura e interpretación de mapas; uso del cine de ficción y documental, videos documentales del canal Encuentro; manejo de la prensa , revistas de distinta datación (algunos coetáneos al evento y otros de ellos atravesados por la memoria del acontecimiento); utilización crítica de los cuadernos de clase; elaboración y sistematización de encuestas a estudiantes, padres en relación con acontecimientos específicos; elaboración, ejecución e interpretación de entrevistas a informantes claves; salidas a terreno; favorecieron la multicausalidad, multidimensionalidad y multireferencialidad del contenido planteado en cada secuencia.

Funes; AG (2012). Formación docente para enseñanza de la historia inclusivas [En línea] *Revista Cadernos de Pesquisa do* V.25.1, 71-89 CDHIS. U. F. Uberlandia Brasil

Funes, AG (2013). *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas.* Neuquén. Educo.

Grosso, J. (2012). *Del socioanálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Contranarrativas en la telaraña global.* Colombia. Universidad del Cauca.

Lander, E. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires CLACSO. UNESCO.

Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia de vida*. Barcelona. Idea Books.

Pagès, J. (2013). Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier lugar de este pequeño mundo. En AG Funes. *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas.* Neuquén. Educo.

Popkewitz, T. y Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación.* Barcelona. Pomares Corredor.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso.* Madrid. Morata.

Tardiff, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como “actor racional” En Paquay, L; Altet, M. y Perrenoud, P. (coords) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.* México. Fondo de Cultura Económica.

Walsh, C. (2003) Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo [En línea] *Polis Revista Latinoamericana* 4, 2- 19 Accesible en http// polis.revues.org/7138.

CRITERIOS PARA LA INVESTIGACIÓN COMPARADA EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA. APORTES DESDE UN ESTUDIO EN SAO PAULO (BRASIL) Y MEDELLÍN (COLOMBIA)

Alejandro Pimienta
Raquel Pulgarín Silva
Universidad de Antioquia (Colombia)

Sonia María Vanzella Castellar
Universidad de Sao Paulo (Brasil)

Alberto León Gutiérrez Tamayo
Universidad de Antioquia (Colombia)

1. A propósito de la investigación en didáctica de la geografía

En América Latina se han intensificado las investigaciones en los campos del conocimiento relacionados con metodologías de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales y específicamente de la geografía, en la educación básica, Gurevich (2005, 2011), Souto (1999), Castellar (2009, 2011), García de la Vega (2012), Pulgarín (2002, 2008, 2011a, b), Fernández (2007), Rodríguez (2000), Callai (2003, 2007), Moreno y Cely (2011), Cavalcanti (2007), Garrido (2009), entre otros. La mayoría de estudios en esta

materia son de índole cualitativa sobre casos específicos, pero son muy pocos los que se han ocupado de la comprensión de la fundamentación conceptual del proceso docente. Además, no se conocen estudios publicados con enfoques comparados que aborden problemas en contextos territoriales distintos.

Se parte de reconocer que en países como Colombia, Brasil, Argentina y Chile, a los docentes de las ciencias sociales y la geografía escolar, les falta apoyarse más en el conocimiento científico para el desarrollo de las clases, tal como lo han señalado Carvalho (2004), Sousa, (2008) y Vlach (2004), entre otros, dado que el énfasis se ha puesto en la enseñanza descriptiva, sin articulación con la realidad. Una enseñanza en la que los conceptos estructurantes se encuentran aún en el campo de la información, descripción y percepción superficial, consolidando escenarios comunes sin considerar los fundamentos teóricos y metodológicos fundamentales, que provienen de la falta de articulación entre las concepciones teóricas, su apropiación y su uso en las aulas de clase, o sea, en la aplicación conceptual de la realidad concreta, de los datos cotidianos, del entorno, considerados por la literatura actual como los fundamentos pedagógicos básicos[1].

Ante esta carencia, y con el fin de aportar al estado del conocimiento en didáctica de la geografía, se formuló este proyecto de investigación[2] comparada en Sao Paulo (Brasil) y Medellín (Colombia)[3], como una posibilidad de cualificación que le apueste a una enseñanza de la geografía y las ciencias sociales, entendida y trabajada con énfasis en la observación y el análisis de los objetos (técnicos), que fueron construidos individual y colectivamente y que están insertos en el espacio y en el tiempo como una función social específica Santos (1996), de manera que brinde elementos para la formación de una ciudadanía crítica y activa, tan necesaria para el fortalecimiento de las democracias en América.

De acuerdo con lo anterior, un primer criterio de la investigación comparada es el reconocimiento crítico del estado del arte del problema abordado, que permita tomar una posición pedagógica y didáctica desde la cual se pueda contrastar lo que se encuentra.

2. La investigación comparada: un reto metodológico

El enfoque de investigación comparada que se asume, integra los elementos metodológicos que ha planteado Charles Ragín (2007), con los elementos técnicos de la perspectiva denominada por Bray y Tomas (1995) como "Análisis multinivel en estu-

[1] Este proyecto se desarrolla en el marco de la REDLADGEO (Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía), en cuyos encuentros se ha validado este diagnóstico.

[2] Estudio comparado sobre las concepciones de lugar, ciudad, urbano y usos del suelo con profesores y estudiantes de las redes educativas públicas de Sao Paulo- Brasil y Medellín-Colombia. Convocatoria Capes-Colciencias (2012). Desarrollado por tres grupos de investigación de la Universidad de Antioquia: Grupo Didáctica de la Educación Superior (DIDES, línea didáctica de la geografía), Grupo Medio Ambiente y Sociedad (MASO) y Grupo de Estudios del Territorio (GET- INER). Y en la Universidad de Sao Paulo, Grupo Educação e Didática da Geografia.

[3] Esta ponencia presenta la propuesta analítica de la investigación mencionada, la cual está en ejecución y culminará en marzo de 2015.

dios comparados" (1995) y con la posición óntico-epistemológica que ofrece el análisis político del discurso (APD).

Los aportes de Ragín (2007) permiten entender la diversidad a partir de "las diferencias complejas" (p.16) entre los dos casos estudiados, que sirven para distinguir patrones sutiles reflejados en los datos. En ese sentido, se busca entender las razones por las cuales los docentes y los estudiantes conciben de una u otra manera conceptos como lugar, lo urbano, la ciudad y los usos del suelo. ¿De qué dependen dichas concepciones y qué tiene que ver con la forma en que las enseñan? de tres niveles básicos: primero las distinciones territoriales evidentes, que se trata de dos países diferentes, ciudades diferentes, con distintos procesos formación espacial y de configuración territorial, teniendo en cuenta incluso las diferencias sustantivas entre los lugares en los que se ubican las escuelas (Santos, 2000). Un segundo nivel son las que se dan por los distintos sistemas educativos, desde la estructura estatal, siendo Colombia una república unitaria y Brasil un estado federal, pasando por los distintos niveles de las políticas públicas educativas, hasta los asuntos curriculares en las instituciones educativos. El tercer nivel está en los sujetos, en este caso en los docentes y en los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad de sus posiciones discursivas dadas por sus lugares de enunciación (hombre, mujer, clase social, edad, nivel de profesionalización, experiencias, etc.) y las argumentaciones que tienen sobre las concepciones que se estudiarán.

A nivel empírico se focaliza en cuatro instituciones educativas en Sao Paulo y cuatro en Medellín, mediante diversas técnicas participativas, especialmente talleres pedagógicos, que permitan leer las concepciones, que desde la lógica del APD son entendidas como discursos de los sujetos constituidos en, con y desde sus lugares de enunciación (posiciones sociales, espaciales e históricas) y su argumentación (sentido común, saber experto, didáctica, geografía, etc.). Estas mediaciones metodológicas están permitiendo encontrar relaciones causales entre las concepciones de lugar, ciudad, urbano y usos del suelo y las practicas didácticas en geografía, con lo cual se espera obtener conclusiones para mejorar la política pública educativa, la formación del profesorado y la práctica docente, siempre teniendo en cuenta que el fin ético político de la didáctica de la geografía y de la educación escolar es la formación ciudadana (Gutiérrez y Pulgarín 2009; Pimienta 2012). Así, el segundo criterio es el metodológico, que debe articular en una estrategia la complejidad propia del ejercicio comparativo.

3. La conceptualización en didáctica de la geografía

El tercer criterio, por supuesto, tiene que ver con la trama conceptual que permita configurar un problema en didáctica de la geografía. Así, la investigación indaga sobre los conceptos de lugar, urbano, ciudad y usos del suelo, porque pueden servir de ordenadores discursivos para conocer las concepciones que tienen distintos actores educativos sobre el territorio, desde perspectivas distintas y complementarias como son la construcción y configuración del territorio (Gutiérrez, 2012; Pimienta, 2009), de los estudios del territorio (Gutiérrez y Pulgarín, 2009; Silveira, 2008), de la formación y la formación ciudadana (Gutiérrez, 2008; Pimienta, 2007), con la finalidad de contri-

buir a su comprensión, apropiación y potencialización desde la articulación teoría y práctica educativa

En el concepto de ciudad, se retoman posturas teóricas de autores como Lefebvre (2000), Capel (1975), Santos (2000), Silveira (2008), que la abordan como una realización, un producto humano que se mueve, construye, cambia y transforma al compás de la vida humana, de la sociedad, en el tiempo y, desde la concepción del *espacio geográfico* es, a la vez, el escenario propicio para espacializar las relaciones sociales que acontecen históricamente, entonces ella misma contiene elementos propios de la producción y la reproducción del espacio urbano, de lo *urbano* como lo llama Capel (1975), gestándose en su seno el *fenómeno urbano*, en marcos contradictorios, complejos, conflictivos y de luchas por la inclusión.

Lo *Urbano*, alude al movimiento y, a la vez, es la problemática ubicada en el horizonte temporal de la humanidad a partir del cual aconteció el cambio de la sociedad típicamente agraria a la denominada industrial, hasta la actualidad; desde este escenario, lo urbano contiene a la ciudad y, además, al campo; aunque le sucede en el tiempo, la alberga dándole soporte al fenómeno urbano y a lo que posteriormente a su interior se desata: la revolución urbana.

Asimismo, en la propuesta de leer la ciudad, como espacios construidos y apropiados, dotados de valor, se identifican las categorías de lugar y usos del suelo. El lugar, espacio que adquiere un valor derivado de la percepción que de él tienen sus habitantes y del significado que le han atribuido; el lugar representa la encarnación de las “experiencias y aspiraciones de la gente” e implica una realidad a comprender desde las perspectivas de quienes lo han construido (Ortega, 2000, p. 302). Espacios de la vivencia individual y colectiva “espacios vividos” como los llama Tuan (1977).

Por su parte el uso del suelo, se concibe como la apropiación o dotación de valor a la capa superficial del espacio geográfico, por la cual se disputan los hombres para ejercer control sobre este. Como lo expresa Milton Santos, *es el uso del territorio, y no el territorio en sí mismo, lo que lo hace objeto de análisis social*. El uso del suelo se clasifica conforme la clasificación de los sectores de actividades que habrán de definirlo, bien sean de orden industrial, comercial, de servicios y residencial, e incluye el conflicto propio de su ordenación.

Dichos conceptos provenientes de la geografía, se ponen en tensión con los aportes de la pedagogía y la didáctica, en su variantes de la pedagogía crítica, social y por el enfoque socio-constructivista (Fourez, 2008), la enseñanza para la comprensión y al desarrollo de habilidades cognitivas (Gardner, 1995), la investigación como base de la enseñanza (Stenhouse, 1998), esperando que se pueda transformar la enseñanza y poner en diálogo los saberes cotidiano, escolar y científico, como lo señala Gil (1994) dando sentido al conocimiento que se enseña. Como puede verse es un abordaje conceptual del espacio geográfico, leído como objeto de enseñanza, desde las acepciones de lugar, ciudad, urbano y usos del suelo, los cuales, permiten develar lo que el alumno aprende y le es importante, aquello que le permite comprender la realidad

vivida, desarrollar su raciocinio espacial, entender la organización del territorio, es decir, todo lo que le posibilita desarrollar habilidades cognitivas, espaciales y sociales, que le faciliten comprender e interpretar el mundo como ciudadano.

4. El valor de compararnos en los procesos de enseñanza de la geografía

Analizar el territorio, sus concepciones en la escuela, con intencionalidad pedagógica y didáctica, es una apuesta en este trabajo, donde la fundamentación conceptual de las categorías propuestas: ciudad, lugar, urbano y usos del suelo, es la clave en su desarrollo; y lograrlo implicó el encuentro de grupos de investigación de ambos países, la negociación de saberes y posturas teóricas para lograr los objetivos de la investigación así como el establecimiento de acuerdos en la ruta metodológica. En ésta, se conjugan diversidad de métodos, instrumentos y técnicas para obtener, organizar y analizar la información; se acude a relatos, mapas, talleres, salidas de campo, y todo tipo de medios para hacer conexiones desde la comparación de las instituciones educativas-IE, como entidades geográficas, espacios contextualizados, con historias en su organización curricular y en el desarrollo de los planes de enseñanza. Sobre éstos se realizan comparaciones simultáneas, así como la yuxtaposición en busca de diferencias y semejanzas, tanto de los contextos geográficos como de los sistemas educativos de los dos países y ciudades consideradas en el estudio.

El cuarto criterio que se plantea, entonces, es la articulación entre los equipos de investigación, que permita reconocer la complejidad cultural interna y transversal a las fronteras de los dos países y de las 2 ciudades; donde se interpreta la vida real en la escuela desde la voz de los docentes y estudiantes a partir de sus concepciones sobre la ciudad, a partir de las cuales se presentan nuevas teorías existentes que pueden ser apropiadas y consideradas en la fundamentación y actualización del proceso docente que lideran en sus IE.

Es una investigación con una amplia gama de unidades de comparación desde lugares geográficos y las concepciones sobre ellos, hasta innovaciones didácticas, a través de las cuales se establece la relación entre ciudad y educación, la cual, si bien es muy antigua ya que es en este escenario donde aparece la institución escolar, también es cierto que a lo largo de la historia se leen dos tendencias educativas: una que desconoce el contexto y otra que trata de integrarse a él. Es en esta última tendencia, que es justamente el quinto criterio, donde se inscribe el desarrollo de las propuestas didácticas a liderar en esta investigación, en las que se apuesta a reconocer en la ciudad un objeto, un medio y un escenario de educación y con ello la oportunidad de una formación ciudadana comprometida con la vida de las ciudades.

Referencias Bibliográficas

Bray, M. Adamson y B. Mason, M. (2010). *Educación comparada enfoques y métodos.* Buenos Aires: Granica.

Callai, H. C. (2003). O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. *Espaços da Escola,* 6.

Callai, H. C., Castellar, S. M. V. y Cavalcanti, L. de S. (2007). Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. *Terra Livre,* 28, 91-108.

Capel, H. (1975). La definición de lo urbano. *Estudios geográficos*, 138-139, 265-301.

Carvalho, A. M. P. (2004). Critérios estruturantes para o Ensino de Ciências. En A. M. P. Carvalho (org.), *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a Prática* (pp 1-17). São Paulo: Pioneira Thonsom Learning.

Castellar, S. M. V. (2009). Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. En M. Garrido (Org.). *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo* (pp. 37-56). Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Castellar, S. M. V. (2011). A cidade como método de estudo na educação geográfica. En N. Moreno y A. Cely (Comp.). *Ciudades leídas, ciudades contadas: la ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía* (pp. 153-170). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Fourez, G. (2008) *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socio constructivista.* Madrid: Narcea.

Fernández Caso, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En M. V. Fernández Caso y R. Gurevich, R. Geografía. *Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para la enseñanza.* Buenos Aires: Biblos.

García de la Vega (2012). El aprendizaje basado en problemas en los itinerarios didácticos vinculados al patrimonio. *Educación y Futuro,* 27, 155-175

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Garrido, M. (2009). *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo.* Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Gil, D. (1994). Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico, *Investigación en la escuela,* 23, 17-32

Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gurevich, R. (2011). *Ambiente y educación: una apuesta al futuro.* Buenos Aires: Paidós

Gutiérrez, A. L. (2008). Formación ciudadana para fortalecer la democracia. *Uni/pluri/versidad*, 8 (3), 7-14.

Gutiérrez, A. L. (2012) *Formación ciudadana desde el potencial pedagógico de los estudios*

del territorio. Tesis doctoral en Educación, línea Formación Ciudadana, no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Gutiérrez, A. L y Pulgarín, M. R. (2009). Formación ciudadana: ¡utopía posible! *Educación y Pedagogía*, 2 (53), 33-48.

Lefebvre, H. (1974). *A revolução urbana.* Belo Horizonte: Ed. UFMG

Lefebvre, H. (2000). *La producción del espacio.* Paris: Antrophos

Moreno, N. y Cely, A. (2011). *Ciudades leídas, ciudades contadas. La ciudad como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía.* Bogotá: UDFC

Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía.* Barcelona: Ariel

Pimienta, A (2007). "Formación Ciudadana en Colombia. Hacía una necesaria re-politización" *Uni-Pluri/Diversidad. 8* (1), 17-29.

Pimienta, A (2009). La globalización y el lugar de la ciudadanía: una reflexión a propósito de Milton Santos. En C. García y C. Aramburo (eds) *Universos Sociespaciales. Procedencias y destinos*. Bogotá: Siglo del hombre.

Pimienta, A (2012). Formación ciudadana, proyectos políticos y territorio: pistas para la escuela. *Anekumene,* Vol.1 Nro.3

Pulgarín, R. (2002). El estudio del espacio geográfico ¿posibilita la integración delas Ciencias Sociales que se enseñan? *Educación y Pedagogía,* 34, 181-194.

Pulgarín, R. (2008). Hacia la integración del plan de área de ciencias naturales y sociales desde el estudio del territorio y la formación en competencias. En *Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias, memorias* (pp. 33-54). Medellín: Artes y Letras.

Pulgarín, R. (2011a). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. En *Memorias XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina-EGAL*, San José-Heredia: UCR-UNA.

Pulgarín, M. R. (2011b). Medellín como escenario didáctico en la enseñanza de la geografía. En N. Moreno y A. Cely (Comp.). *Ciudades leídas, ciudades contadas: la ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía* (pp. 171-194). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ragín, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social, Introducción a los métodos y su diversidad.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de losAndes

Rodríguez, de Moreno, E, A. (2000). *Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria.* Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo, razón y emoción.* Barcelona: Ariel.

Silveira, M. L. (2008). Globalización y territorio usado: imperativos y solidaridades. *Cua-*

dernos del CENDES, 69, 1-19.

Souto, X. M. (1999). *Didáctica de la Geografía.* Barcelona: Del Serbal.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid. Morata

Tuan, Y. F. (1977). *Space and Place: The Perspective Humanistic.* Londres: Arnold.

HISTORIA DE LA PRESENCIA DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ENTRE 1993-2013

María Elena Valadez Aguilar

UNAM-Asociación de Historiadores Palabra de Clío

"Suele entenderse por valor lo que se valora, lo que se considera digno de aprecio; en este sentido valor se identifica con lo bueno"

Pablo Latapí Sarre

Introducción

El tema de los valores lejos de ser un discurso que podría parecer reiterativo, en las últimas décadas ha cobrado relevancia por muchas razones. Solo habría que observar nuestro entorno para darnos cuenta que existe una ausencia de ellos en todos los ámbitos, ya sea familiar, escolar, profesional, laboral, social y percatarnos que hoy más que nunca se debe retomar la funcionalidad de un sistema de valores en la educación.

En nuestro país quedó relegado su estudio en el sentido moral desde 1914, y habría que preguntarnos qué tan cierta es la afirmación que hace Oscar Walker Sarmiento cuando dice que "es una de las omisiones más graves de la educación mexicana" (Alcántara et al., 2009)... Quizá tenga razón.

Podemos decir que los valores en la escuela pública mexicana ha sido una constante desde que ésta se institucionalizara en la época de Juárez en el siglo XIX. A partir de

entonces, la construcción de una política educativa fundamentada en ello ha sido objeto de diversas polémicas hasta la fecha por parte de quienes detentan el poder, esto como resultado de una sociedad con diferentes posturas ideológicas y políticas, ya que en la forma como aparecen en los programas de estudio es como se manifiestan pensamientos, ideas y hasta creencias.

Es así que para 1914, la enseñanza de valores estaba estrechamente relacionada con la asignatura de Moral (Adler, 2005). Durante los gobiernos posrevolucionarios esta idea se enfocó hacia la justicia social a través de nuevos matices como la moral laica y el nacionalismo; después de 1946 con Ávila Camacho como presidente se enfatiza el laicismo y se afianza el nacionalismo a través de un sentido de pertenencia, aparece la idea de progreso, los valores serán eminentemente humanistas, y la educación tendrá un papel privilegiado en ayudar a desarrollar lo anterior.

Hasta 1993 la enseñanza en valores en la escuela pública la determinaba las autoridades nacionales, pero a partir de entonces y hasta la fecha, la Secretaría de Educación Pública, siguiendo las indicaciones de organismos internacionales como la OCDE, el BM, BID, orienta ésta formación hacia los valores de éxito, pues no olvidemos que bajo la batuta de un Estado Estabilizador la palabra modernización permeará los ámbitos político, social, económico, cultura, etc., incluyendo la educación, la cual tendrá una afinidad con una empresa “moderna”, en el sentido que son los empresarios quienes promueven una educación eficientista y empresarial.

Desarrollo

Con la crisis de los 80 y el neoliberalismo como sistema económico en pleno, los lineamientos de política educativa ya no serán dirigidos por las autoridades nacionales, éstos van a estar supeditados a lo que dicten los estándares de organismos internacionales, dando paso a la regulación de actividades a escala mundial, debilitando poco a poco las fronteras de los estados nacionales para entrar de lleno al proceso de mundialización. Mann lo explica perfectamente como un poder infraestructural con capacidad para penetrar e imponer su inmenso dominio en las actividades de la sociedad civil a través de su propia infraestructura, logrando que su poder incrementara la delimitación territorial del Estado dentro de un proceso de internacionalización, y que con ello cambiara significativamente las relaciones de poder en la sociedad (Mann, 2007).

En cuanto al tema que nos ocupa, la década de los 90 constituye un verdadero parteaguas, ya que la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) publica en 1996 el Informe “La educación encierra un tesoro” donde se propone “Aprender a vivir juntos” quedando establecidos los cuatro pilares de la educación a partir de entonces: *Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y Aprender a ser*. De esta manera se regresa al tema de los valores éticos no por decisión nacional, sino por recomendación de organismos internacionales (Alcántara et al., 2009).

Es conveniente decir que estos principios no sólo serán directrices éticas, sino que se

convertirán más tarde en el fundamento de la enseñanza en competencias, metodología que entra de lleno en nuestro país con la reforma del 2006.

Regreso a las asignaturas. Reforma a los planes y programas de estudio, 1993

Podemos decir que estos cambios en educación inician en México, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB)[1], documento que fue avalado por el representante del Ejecutivo, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, los 31 gobernadores y la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)[2].

La justificación para una reforma educativa, donde se dejan claros los objetivos de dicha reforma, la podemos encontrar en la introducción del Plan y programas de estudio 1993, donde a la letra dice:

> Nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más flexibles, indispensables en una economía mundial integrada y altamente competitiva. Estos procesos de modernización deben consolidarse en el futuro inmediato, pues son la condición para que nuestro país logre prosperidad (SEP, 1994).

Desde entonces se exime a las escuelas privadas de la laicidad escolar[3], esto sólo se ratificó en los papeles, porque como dice Oscar Walker, mientras en la escuela pública la tendencia era hacia la laicidad, en las escuelas privadas se mantiene “la tradición histórica de incluir la enseñanza moral religiosa en el currículo escolar” (Adler, 2005).

El Plan y programas de estudio 1993 para Educación Básica deja claro sus prioridades sobre enseñanza de valores. En las asignaturas de Historia, Geografía y Civismo establece:

> Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes... con el fin de que adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas; para adquirir una visión general del mundo contemporáneo; así como participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y defensa de la soberanía nacional (SEP, 1994).

En esta reforma, las autoridades educativas retomaron la *corriente catalana*[4], para fundamentar y orientar los planes y programas en el campo de los valores, la educación moral y cívica, según la cual se “debe promover el aprecio a la dignidad humana, la

[1] Éste documento se firmó después del movimiento magisterial de 1989.

[2] El ANMEB fue firmado el 18 de mayo de 1992. Es tan importante este documento, que 20 años después en el Plan de Estudios 2011, para Educación Básica se le considera “como referente para el cambio de la educación y el sistema educativo”.

[3] El laicismo se insertó a la normatividad legal durante la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada, en diciembre de 1874 al incluirse en el artículo 4º. de las Leyes de Reforma incorporadas a la Constitución.

[4] Esta corriente que nos menciona el autor, fue fundamental para realizar la reforma educativa española comprometida con la instauración de la democracia. Algunos de sus principales autores serán, María Rosa Buxarrais, José María Puig, Miquel Martínez, Esteban Pérez Delgado y Jaume Trilla.

libertad, la justicia, la honestidad y el apego a la verdad, no como un decálogo de mandatos o prohibiciones, sino como la experiencia cotidiana de los valores en la vida de la escuela y la familia" (Latapí, 2004).

Ahora leamos el enfoque de la asignatura de Civismo en los Planes y programas... "Los contenidos han sido seleccionados para desarrollar en los estudiantes algunos valores sociales bien definidos: "la legalidad y el respeto a los derechos humanos fundamentales, la libertad y las responsabilidades personales, la tolerancia y la igualdad de las personas ante las leyes, la democracia como forma de vida" (SEP, 1994). Como podemos observar el objeto de dicha materia estará basada en cuatro aspectos:

- Formación de valores.
- Fortalecimiento de la identidad nacional.
- Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes.
- Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación.

Aun cuando se promueven valores como los anteriormente mencionados, en esta reforma se empieza a dar prioridad a cuestiones que son necesarias en el proceso productivo, como la eficiencia, la capacidad de competir, el desarrollo del hábito de trabajar en equipo y sobre todo la motivación de logro personal, valores que evidentemente están fuertemente fundamentados, más en cuestiones materiales que en fomentar la colectividad.

Éstos valores de éxito se ven reflejados en la filosofía escolar que muchos entienden como excelencia educativa o calidad educativa. A partir de entonces, se manejan términos como la misión y visión, haciendo un paralelismo con una empresa, cambiando el lenguaje, así los "resultados" se convierten en "productos" y los "estándares" en "indicadores normativos del rendimiento", ya que se debe trabajar bajo la ecuación económica óptima entre insumos y productos (Elliot, 2002).

De esta manera la formación docente deja de ser ideológica para ser pragmática, esto es, los agentes reflexivos o pedagogos críticos ya no son funcionales para las necesidades de las nuevas políticas educativas, ahora se requieren Maestros capacitadores, los cuales serán solamente instructores, guías, facilitadores, que controlan comportamientos y evalúan, donde el valor de la educación en sí se ve afectada, ya que pesa más la lógica administrativa que la pedagógica.

Reforma educativa para Secundaria

Después de trece años de la primera reforma educativa neoliberal, se expide la llamada RES[5] impulsada en el primer sexenio de la alternancia e implementada en el gobierno de Felipe Calderón, respondiendo a un contexto de mercado globalizado. Las formas de organizar, administrar y evaluar empiezan a transformarse radicalmente;

[5] Reforma Educativa para Secundaria

su discurso y esencia tiene un carácter totalmente economicista y eficientista, donde los profesores deben enseñar a través de las competencias[6] para lograr alumnos competitivos, eficaces, productivos, quienes serán evaluados cuantitativamente (maestros y alumnos) por medio de pruebas estandarizadas, para que en un futuro no lejano puedan insertarse en el mercado laboral. Poco a poco se modifica la práctica pedagógica, y el papel social de la educación cambia, ya que la utilidad social va a ser determinada por ésta.

Con esta reforma se recrudece el tipo de enseñanza empresarial y utilitarista que requieren las nuevas tendencias educativas en el mundo. Surge la propuesta de "la educación para la vida y el trabajo"; y una de sus metas sería romper con el enfoque academicista de la escuela secundaria, e implementar un enfoque basado en las competencias generales como la comprensión lectora, las habilidades matemáticas y la transmisión de valores éticos y ciudadanos, yo preguntaría ¿se pueden considerar una competencia los valores éticos?

Es particularmente interesante como cambia el discurso de las autoridades respecto a los valores que se enseñan en el nivel básico, de tener todavía un dejo de humanismo en ello en la reforma del 93, pasa a tener objetivos determinados por el mercado: Veamos: "se debe impulsar una formación en *valores* favorable a la convivencia solidaria y comprometida, preparando individuos que ejerzan una ciudadanía activa, capaces de enfrentar la competitividad y exigencias del mundo de trabajo" (Oficial, 2006).

Las prácticas o recomendaciones que se hace en el acuerdo 384 no solo a los docentes, sino a todo el personal que labora en las instituciones educativas son:

Poner particular atención en la forma como se resuelven los conflictos que lleguen a surgir en la escuela; el ejercicio de la disciplina escolar, revisando o elaborando un reglamento acorde con las necesidades de todos los integrantes de la comunidad escolar, replanteando las reglas y sanciones a los alumnos; se propone la celebración de asambleas escolares y ceremonias cívicas a través de las cuales se busca propiciar vínculos entre todos los alumnos, hacia referencias simbólicas de las que se sientan orgullosos y con las que se identifiquen (Oficial, 2006).

Los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas también favorecen la formación en valores en la educación secundaria. El artículo Tercero Constitucional brinda un marco general de valores que orientan los contenidos de la educación básica, por lo cual, algunos como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, el aprecio y el respeto a la vida, a la diversidad cultural y a la dignidad de las personas, constituyen elementos permanentes de los programas de estudio.

Un año después en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el cuarto objetivo se establece:

[6] Una definición de competencia podría ser el conjunto de destrezas y habilidades para que los estudiantes enfrenten los retos del mundo del trabajo, y esto se lo debe proporcionar, según la pedagogía actual, la escuela. Renán Vega Cantor. Competencia, según la SEP: es saber hacer (habilidades), saber (conocimiento), hacer (valores y actitudes). Es decir: saber, saber hacer y saber ser.

> "Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural." (Pública, 2011). Es interesante comentar que en dicho documento se encuentra de manera explícita la vinculación de la educación con el sector empresarial. Se empieza a poner atención en las observaciones que realizan los diferentes organismos internacionales como la OCDE cuando dice que es conveniente que algunos grupos de particulares retomen el tema de la educación.

En el 2011 se hace una restructuración a la reforma educativa del 2006, expidiéndose la RIEB[7]. A todos los profesores de primaria y secundaria se les proporcionó un ejemplar del Plan de estudios 2011. Dicho texto coloca como objetivos del acto educativo al alumno, al logro de aprendizajes, y a los Estándares Curriculares de Desempeño Docente y de Gestión, así como favorece el desarrollo de competencias. En cuanto al tema de nuestro interés, en el texto de dicho documento podemos leer "para alcanzar el perfil de egreso de los alumnos de Educación Básica... se deben asumir los *valores* de la democracia como la base fundamental del Estado Laico, respeto a la ley, la construcción de acuerdos y la apertura del pensamiento crítico" (Pública, 2011).

En la elaboración del currículo del Plan de estudios 2011, los materiales que se revisaron en cuanto al enfoque y contenidos que debería tener, no se encuentran referidos los valores, pero si se destaca la transversalidad de tópicos de importancia nacional y que se deben tocar en todas las materias, como equidad de género, productividad, educación financiera, seguridad y salud, y educación ambiental, *temas emergentes* les llaman hoy.

Llama la atención dos situaciones en el texto. En la introducción del documento referido, cuando se habla de los valores que se deben desarrollar en los alumnos de educación básica (es cada vez menos frecuente encontrar referencia al tema de los valores), encontramos la palabra *ética*. Esto no es coincidencia, ya que Adela Cortina nos dice que la ética aparece en los planes y programas de estudio hace muy poco "la solución no es cambiar las palabras valor o moral por ética, sino explicar los mínimos morales que una sociedad debe transmitir, ya que cambiar los términos no resuelve las cosas" (Cortina, 2000), principalmente cuando se habla de ética, ya que ésta no se puede institucionalizar, es más bien reflexiva.

Por otro lado, es el primer documento educativo, después de 1993 que acepta que las modificaciones a ellas se hacen en base a diagnósticos internos y referentes internacionales como los indicadores de la OCDE, dejando claro que los estándares curriculares son equiparables con los estándares internacionales; dejando claro cuales son ahora los valores que se buscan en la educación nacional. En el siguiente párrafo queda claro tanto la vinculación entre educación y mercado, como sus objetivos:

> "El sistema educativo debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal par la creación de valor (pero no un valor ético, moral, sino un

[7] Reforma Integral para la Educación Básica.

> valor económico, material. Opinión particular), y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente" (Pública, 2011).

Si revisamos los principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios 2011, es bueno comentar que se mencionan nueve principios, de los cuales el segundo dice textual: *Competencias para la vida,* haciendo mención que para vivir en sociedad se requiere ser competente para la aplicación de valores a las normas sociales y culturales. Mi pregunta es, siguiendo la definición de valor de Francisco Álvarez Herrera, quien dice que es una construcción individual basada en preferencias por modos de comportamiento que implican una decisión moral, luego entonces, ¿se aprende a ser competente para ser honesto, respetuoso, responsable, leal, solidario, justo, etcétera?

Conclusiones

La educación y los valores es uno de los temas, que en los últimos años han sido más estudiados y analizados empíricamente desde diferentes ángulos, puntos de vista, metodologías y espacios, no sólo en nuestro país. Si revisamos en la bibliografía al respecto, nos encontramos estudios que van desde educación básica hasta profesional, destacando una constante en todos los niveles: una desvalorización no solo en los planes de estudio, sino en la percepción y aplicación de ellos en la vida cotidiana.

En este nuevo entender educativo implementado por las autoridades en el sistema educativo nacional, se establece una nueva relación entre el mundo laboral y la formación educativa, considerando: la capacidad de aprender, la capacidad de gestión y la capacidad de trabajo grupal. Para lograrlo, es necesario modificar los sistemas educativos para ponerlos en consonancia con los cambios económicos y laborales de los últimos tiempos, cuestionando su papel como transmisor de saberes.

Ubicar a los *valores de éxito* como parte fundamental de enseñanza en el sistema educativo nacional es un error, ya que esto acabará con reforzar en los alumnos una visión parcial de la vida, fomentará la competencia agudizando el elitismo social y debilitará aún más la cohesión entre los grupos de nuestra población.

Categórico es el señalamiento de la OCDE cuando defiende el espíritu de la empresa al decir que se requiere de una estrecha colaboración entre empresas y la escuela, donde se prioriza en la aceptación de la economía de mercado y sus valores individualistas por parte de los estudiantes. En este nuevo enfoque educativo bajo competencias, ya no se enseña bajo una visión analítica, crítica, humanística; ya no encontramos por ningún lado la historicidad, el conocimiento de los valores culturales de un país, ni una formación humanística esencial, ya que según el neoliberalismo pedagógico, estos saberes son inútiles, expresan la incompetencia y nos son funcionales al sistema del capitalismo actual.

Referencias bibliográficas

Adler, A. H. (2005). *Educación, valores y desarrollo moral.* México: Gernika.

Alcántara Santuario, A., Barba Martín, L., & Hirsch Adler, A. C. (2009). *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM*. México: IISUE.

Cortina, A. (2000). *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica.* Madrid: Tecnos.

Elliot, J. (Septiembre de 2002). La reforma educativa en el Estado evaluador. *Perspectivas*, XXXII (3).

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar* (4a. ed.). México: Siglo XXI.

Guzmán Valenzuela, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8).

Latapí Sarre, P. (2004). *El debate sobre valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mann, M. (2007). “El poder autónomo del Estado: sus orígenes, mecanismos y resultados”. *Revista Académica de Relaciones Internacionales,* No. 5, 43 p.

Oficial, D. (26 de Mayo de 2006). *Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*. Recuperado el 26 de Mayo de 2013, de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/267/1/images/acuerdo_384.pdf

Olivier Téllez, M. (2009). “La reforma política en México y su impacto en las instituciones educativas”. *Revista de Educación Superior* No. 140, pp. 3-21 .

Pública, S. d. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1994). *Plan y programas de estudio 1993.* México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Unión, C. d. (09 de 04 de 2012). *Ley General de Educación.* Recuperado el 26 de Mayo de 2013, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf

EDUCATION FOR THE FUTURE: ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA INNOVACIÓN DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Antoni Santisteban Fernández

Carles Anguera Cerarols

Universitat Autònoma de Barcelona

Evolución de las líneas de investigación y las propuestas educativas

Existe una larga tradición surgida en Inglaterra sobre los llamados *futures studies*, que se extiende después a otros países de tradición anglosajona, como Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y algunos países nórdicos. En paralelo a esta tradición nacen las propuestas de aplicación de estos estudios a la educación, primero como una forma de reflexionar sobre el futuro —*future education*—, pero después como una línea de estudio mucho más interesante —*education for the future*—, es decir, la educación para el futuro como preparación para la acción. Esta es la línea que trataremos en este trabajo.

Estos estudios se basan en la idea que las imágenes del futuro tienen una gran influencia en nuestra actitud para participar y para cambiar la realidad social. Por otro lado, las imágenes que transmiten los medios de comunicación, ya sea desde la literatura, la ciencia ficción en el cine, las series televisivas, el arte, la fotografía, etc., son siempre muy negativas (Santisteban y Anguera, 2013). Por este motivo, la educación para el futuro propone trabajar los futuros posibles, probables y deseables. Y que el alumnado reflexione sobre el papel de los diversos agentes sociales, sobre cómo pueden influir sobre un tipo de futuro u otro, así como decidir qué papel queremos o

podemos jugar cada persona para conseguir los futuros deseables.

Existe una línea de trabajo que ha puesto el acento en una educación democrática para el futuro desde la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía (Benejam, 1997; Pagès y Santisteban, 2010, entre otros). Se trata de formar una ciudadanía crítica capaz de participar de forma activa y responsable en la democracia y contribuir a mejorarla. Esta es la finalidad más importante también de la enseñanza de las ciencias sociales, una educación para la intervención social. En este empeño es fundamental el análisis de las imágenes del futuro que se han construido y el estudio de alternativas.

La investigación que se sitúa en el marco de la education for the future comienza a tener una cierta repercusión en España a partir de los trabajos de Slaughter (1993) o Hicks (1994). Algunas de estas ideas serán recogidas en un primer trabajo de Santisteban (1994), en una propuesta sobre educación política. Pero la primera tesis doctoral verá la luz a principios de esta década (Anguera, 2012), sobre las representaciones sociales del alumnado de secundaria sobre el futuro y sobre cómo trabajar con ellas desde las ciencias sociales, a la que seguirán otros trabajos (Anguera, 2013; Anguera y Santisteban, 2012, 2013). Anterior a estos estudios, en España encontramos la investigación de Naval y Repáraz (2008) sobre las visiones del futuro de niños y niñas de 10-11 años sobre su futuro personal, local y global. Y otro trabajo desde la didáctica de las ciencias experimentales sobre las perspectivas de futuro de niños y niñas barceloneses de 6-8 años (Junyent y Kong, 2011).

El futuro en los currículos de ciencias sociales

En el análisis que hemos realizado de los currículos españoles de ciencias sociales, se constata que el concepto de futuro, como objeto de estudio, apenas aparece. En este sentido, Gough (1990) considera que el futuro se presenta de tres formas distintas en los currículos, como un elemento *tácito, prestado y supuesto*. En nuestro análisis sólo aparece en las dos primeras consideraciones. *Tácito*, porque no recibe una atención explícita, sólo aparece el pasado y mucho menos el presente. *Prestado*, porque se utilizan terminologías racionales que provienen de otros ámbitos, por ejemplo sobre cambios tecnológicos.

En el caso del currículo catalán el estudio sobre el futuro aparece sólo una vez asociado a la transformación social, aunque es una breve mención y sin concreción en los contenidos. En los currículos españoles el estudio del futuro no se relaciona ni con la vida democrática ni con la participación. Lo que, por otra parte, puede estar relacionado con la ausencia de otros conceptos igual de importantes, como son el pensamiento crítico o la conciencia histórica. La reivindicación de la incorporación del futuro en los currículos no es algo nuevo, al menos en países como Inglaterra (Hicks, 1994; Hicks y Slaughter, 1998), donde su estudio tiene una presencia significativa, aunque se reclame más espacio (Hicks, 2011).

En el ámbito de la geografía los trabajos sobre el futuro se han centrado en la edu-

cación ambiental. De hecho, la propia disciplina geográfica ha ido incorporando a lo largo de los años el crecimiento sostenible como un aspecto esencial de sus metas. A finales de los años 80, Hicks (1988) y Fischer y Hicks (1985), propusieron tratar el futuro en la enseñanza si se quería realmente proteger el medio ambiente. En este terreno de la educación para la sostenibilidad se sitúan muchas de las propuestas de educación para el futuro (Hicks, 2006; Hicks, 2007), como serían los escenarios, evolución del territorio o imágenes de futuros.

Desde la enseñanza de la historia existe una línea de investigación que relaciona el estudio del futuro con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico (Pagès, 1989; Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban, 2006). Y, en los últimos años, se ha vinculado sobretodo con la formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica-temporal (Pagès y Santisteban, 2008; Santisteban, 2010). Esta última perspectiva está basada en los trabajos de Rüsen (2008), que propone ir más allá de la reivindicación de la memoria y desarrollar la conciencia histórica que se proyecte hacia el futuro. Dentro de la línea de la *education for the future,* Inayatullah (1998) propone la macrohistoria como un elemento clave para profundizar en los estudios del futuro.

De los *Future Studies* a la *Education for the Future*

Los estudios sobre el futuro son conocidos también como prospectiva (Serra del Pino, 1998). Para Bell (1997) su principal razón de ser es el trabajo para el bienestar de la humanidad y el cuidado del entorno, a partir de una evaluación de todas las posibilidades. Bas (1999) concreta que su objetivo consiste en estudiar el futuro a través de un conjunto de análisis de los indicios del presente. Los estudios sobre el futuro son un campo de investigación con una larga trayectoria, que han tenido diferentes tradiciones. Gidley y Hampson (2005) establecen cinco tipos.

- La tradición empírica, la primera, original de los Estados Unidos y basada en las metodologías cuantitativas que predominaron en los años sesenta.
- La tradición crítica, surgió en Europa en oposición al empirismo de los Estados Unidos. La *education for the future* parte de este marco (Slaughter, 1991; Hicks, 1994, 2006).
- La tradición cultural, apareció como crítica a la orientación que mantenían los estudios del mundo occidental, creían que las culturas orientales no tenían suficiente consideración y quedaban marginadas. Autores como Inayatullah (2010) o Sardar (2010) son los máximos exponentes.
- La tradición *Empowerment-Oriented*, que derivó a la llamada *Anticipatory Action Learning* (Inayatullah, 2006), basado en la investigación-acción, proponía un método que permitiera transformar los elementos de una organización o sociedad.
- La tradición integral, es la más reciente y su voluntad es aglutinar paradigmas, prácticas o metodologías. No ha estado exenta de polémica, ya que

algunos autores la ven como una forma de prescindir de algunas tradiciones (Slaughter, 2008; Inayatullah, 2010).

Los estudios sobre el futuro o la prospectiva tienen su aplicación y concreción en la enseñanza. Será Whitaker (1997) quien establecerá la diferencia entre enseñar sobre el futuro, aquí los alumnos aprenden que habrán cambios y que el mañana será diferente, y enseñar para el futuro —*learning for the future*—, que los preparará para poder actuar con compromiso en los cambios sociales. Para este autor este campo surge como necesidad educativa ante el cambio constante en que vivimos. Para Sardar (2010) este tipo de educación viene a dar respuesta a una sociedad cada vez más compleja, caótica y contradictoria. En todo caso, se sitúa en una perspectiva crítica de participación responsable y solidaria.

Las investigaciones sobre las imágenes del futuro en el alumnado

Para Rubin y Linturi (2001) nuestras imágenes sobre el futuro se conforman a partir de nuestro conocimiento general de la realidad, de nuestras ideas específicas sobre el pasado y el presente de la sociedad, y las representaciones sobre la identidad de cada persona. Las primeras investigaciones sobre las imágenes del futuro aparecen entre los años sesenta y setenta (por ejemplo, Danziger, 1963; Toffler, 1974; Ornauer, et al, 1976). En la siguiente década se da una gran crecimiento y se multiplican los trabajos y las propuestas de educación para el futuro (Brown, 1984; Johnson, 1987; Holden; 1989). En los años noventa las investigaciones se extienden por diferentes países y realidades, acompañadas de la experimentación de actividades para la enseñanza primaria y secundaria (Oscarsson, 1996; Hutchinson, 1998; Eckersley; 1999). Y ya en el siglo XXI las investigaciones recogidas en la obra de Gidley y Inayatullah (2002) o el UCAS (2007), por ejemplo, demuestran que existen relaciones evidentes entre las representaciones sobre el futuro del alumnado de diversos países[1].

A partir de estas investigaciones podemos extraer algunas conclusiones que se repiten en muchas de ellas, aunque pertenecen a contextos o países diferentes:

- la imagen que los jóvenes tienen sobre su futuro personal es más optimista que la del futuro de su país o del mundo;
- las imágenes del futuro de las mujeres difieren de las de los hombres;
- la mentalidad pesimista es predominante y aumenta con la edad;
- las imágenes del futuro son un reflejo de la cultura y la política del momento;
- los jóvenes muestran interés para resolver los problemas mundiales;
- la tecnología centra gran parte de estas imágenes;
- los alumnos sólo actúan si tienen oportunidad de hacerlo;

[1] Las investigaciones anteriores son sólo una selección, para una mayor ampliación de la investigación en educación para el futuro se puede consultar a Hicks (2006), Hicks y Holden (2007) y Anguera (2012).

- se pueden concretar cuatro tipologías de alumnos en general: continuistas, pesimistas, catastrofistas y optimistas-sostenibles;
- hay una falta de formación en los alumnos sobre el concepto de futuro;
- el trabajo sobre el futuro aporta mejoras en la formación general del alumnado sobre la comprensión de la sociedad y el cambio social.

Cabe decir que muchas de estas consideraciones fueron también comprobadas en la investigación que realizamos en la educación secundaria, en diferentes institutos de Cataluña (Anguera, 2012 y 2013; Anguera y Santisteban, 2012, 2013), donde se analizaron las representaciones sociales sobre el futuro de 176 alumnos de educación secundaria y se implementó una secuencia didáctica que permitió trabajar con sus imágenes del futuro. Una investigación paralela fue la de Pascual (2013), que analizó los relatos de ficción de un grupo de alumnos de secundaria -en un trabajo similar al estudio pionero de Danziger (1963)-, donde se constató la tendencia del alumnado a la distopía, con conclusiones parecidas a las de Slaughter (1998). Una posible causa puede ser el pesimismo que existe entre los jóvenes debido a la tendencia que toman algunos cambios sociales actuales (Molnár y Vass, 2013) o por la influencia de los mass media (Santisteban y Anguera, 2013).

Perspectivas en la educación para el futuro

A pesar de las investigaciones realizadas la educación para el futuro está lejos de ser una línea de trabajo fructífera en España, teniendo en cuenta que el propio concepto de futuro no aparece ni en los currículos ni en la investigación ni en propuestas didácticas. Aunque en otros países del ámbito anglosajón la situación es mejor y la educación para el futuro aparece en los currículos oficiales y en numerosas propuestas educativas, Slaughter (2012) valora que no se han generalizado las herramientas y los conceptos para trabajar el futuro en la enseñanza.

Las ventajas de una educación para el futuro han sido ampliamente demostradas por diferentes investigaciones (Santruckova, et al, 2013; Son, 2013). Inayatullah (2002) propone diferentes caminos para incidir en la educación para el futuro, que hemos reformulado a partir de nuestra experiencia:

- Se deben aprovechar todas las estructuras y narrativas que ha utilizado la historia y la geografía, para explicar el pasado y hacer prospectiva, desde los casos concretos y soluciones locales a las globales.
- Se deben definir unos valores democráticos, ya que no existe un futuro avalado por la neutralidad. Se debe asumir el compromiso social y la responsabilidad que implica tomar decisiones y asumir las consecuencias de éstas, sus beneficios y perjuicios.
- El aprendizaje de la prospectiva se debe acompañar de un aprendizaje para la participación (por ejemplo, Stewart, 2002; Santisteban, 2009, 2012; Pagès y Santisteban, 2010; Sant, 2013).

En este trabajo hemos querido mostrar el panorama de la educación para la futuro y lo hemos hecho con una mirada global, pero también conscientes de la realidad de nuestro entorno. También hemos querido aportar lo que la didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia han aportado o pueden aportar. En nuestro trabajo hay tanto del pasado como del presente, así como una buena dosis de futuros deseables.

Referencias bibliográficas

Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les Ciències Socials.* Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.

Anguera, C. (2013). Una investigación sobre como enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. 12: 27-35.

Anguera, C.; Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En De Alba, N.; Garcia, F.F.; Santisteban, A. (eds). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 391-400), Vol 1. Sevilla: Díada.

Anguera, C. ; Santisteban, A. (2013). Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e História*, 73, 81-89.

Bas, E. (1999). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro.* Barcelona: Ariel.

Bell, W. (1997a). F*oundations of futures studies. Vol 1: History, Purposes, and Knowledge.* New Brunswick: Transaction Publishers.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P.; Pagès, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 33-51). Barcelona: ICE-UB/Horsori.

Brown, M. (1984). Young people and the future. *Educational Review*, 36, 303-315.

Danziger, K. (1963). Ideology and utopia in South Africa: a methodological contribution to the sociology of kowledge. British Journal of Sociology, 14, 59-76.

Eckersley, R. (1999). Dreams and expectations: young people's expected and preferred futures and their significance for education. *Futures*, 31, 73-90.

Fisher, S.; Hicks, D. (1985). *World Studies 8-13. A teacher's Handbook.* Edinburgh: Oliver & Boyd.

Gidley, J.; Hampson, G. (2005). The evolution of futures in school education. *Futures*, 37, 255-271.

Gidley, G.; Inayatullah, S. (eds) (2002). *Youth futures: comparative research and transformative visions.* Westport: Praeger.

Gough, N. (1990). Futures in Australian education: tacit, token and taken for granted futures. *Futures*, 22 (3), 298-310.

Hicks, D. (ed.) (1988). *Education for peace: issues, principles, and practice in the classroom.* London: Routledge.

Hicks, D. (1994). *Educating for the Future. A Practical Classroom Guide*. UK: WWF.

Hicks, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education.* Oxford: Trafford Publishing.

Hicks, D. (2007). Lessons for the Future: a geographical contribution. *Geography*, 92 (3), 179-188.

Hicks, D. (2011). The future only arrives when things look dangerous: Reflections on futures education in the UK. *Futures*, 44, 4-13. Article in press: doi: 10.1016/j.futures.2011.08.002.

Hicks, D.; Holden, C. (2007). Remembering the future: what do children think? *Environmental Education Research,* 13: 501-512.

Hicks, D.; Slaughter, R. (1998): *Futures Education: World Yearbook of education 1998.* London: Kogan Page.

Holden, C. (1989). Teaching about the future with younger children. En Slaugher, R. (ed.) *Studying the future: an introductory Reader.* Canberra: Comission for the Future and Bicentennial Authority.

Hutchinson, F. (1998). Young people's hopes and fears for the future. Hicks, D.; Slaughter, R. (eds) *Futures Education.* World Yearbook of Education 1998. London: Kogan Page. 133-148.

Inayatullah, S. (1998). Macrohistory and *futures studies*. *Futures*, 30 (5), 381-394.

Inayatullah, S. (2002). Reductionism or layered complexity? The futures of *futures studies*. *Futures*, 34, 295-302.

Inayatullah, S. (2006). Anticipatory action learning: Theory and Practice. *Futures*, 38, 656-666.

Inayatullah, S. (2010). Epistemological pluralism in *futures studies*: The CLA–Integral debates. *Futures*, 42, 99-102.

Johnson, L. (1987). Children's visions of the future. *The futurist*, 21, 36-40.

Junyent, M.; Kong, F. (2011). Envisioning the future: a case study in a primary school in Barcelona. Eingana. T*he Journal of the Victorian Association for Environmental Education,* 34 (3), 16-18.

Molnár, P.; Vass, Z. (2013) Pessimistic futures generation for pessimistic future gene-

rations. The youth has the future but the older has the authority. *Futures*. 45: 55-61.

Naval, C; Reparaz, Ch. (2008). Spanish children's concerns for the future. *Citizenship Teaching and Learning,* 4, 31-42. http://www.citized.info

Ornauer, H. et al. (eds) (1976). *Images of the world in the Year 2000.* Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.

Oscarsson, V. (1996). Pupil's views of the future. In Osler, A.; Rathenow, H-F.; Starkey, H. (ed.). *Teaching for citizenship in Europe.* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez Frutos, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, (pp. 107-138). Barcelona: Laia.

Pagès, J.; Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En AUPDCS (ed.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué.* (pp.187-207). Sevilla: Díada.

Pagès, J.; Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. En Jara, M.A. (comp). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas.* Rio Negro: EDUCO.

Pagès, J.; Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la ensenñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didàctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 64, 8-19.

Pascual, Y. (2013). *Els relats de ficció en la construcció de les imatges del futur.* Universitat Autònoma de Barcelona. Trabajo no publicado (TFM).

Repáraz, Ch.; Naval, C (2008). *Ilusiones y miedos de los niños ante el futuro.* Pamplona: Institución Futuro.

Rubin, A.; Linturi, H. (2001). Transition in the making. The images of the future in education and decision-making. *Futures*, 33, 267-305.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En Cajani, L. (ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, 7, CiCe, Stoke on Trent (London), Trentham Books (Staffordshire).

Sant, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación, 12, 64-76.

Santisteban, A. (1994). Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs. Guix. Elements d'Acció Educativa, 210: 13-18.

Santisteban, A. (2006). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique. *Le Cartable de Clio*, 6, 77-90.

Santisteban, A. (2009). Como trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación educativa*, 187, 12-15.

Santisteban, A. (2010): La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (coord.). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Vol. I (pp. 277-286). Sevilla: Díada.

Santisteban, A.; Anguera, A. (2013). Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En Díaz Matarranz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero, A. (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, (pp. 253-267). Alcalá: Universidad de Alcalá/AUPDCS.

Santruckova, M. et al. (2013). Participative landscape planning in rural areas: A case study from Novodvorsko, Zehusicko, Czech Republic. *Futures*, 51, 3-18.

Sardar, Z. (2010). Welcome to postnormal times. *Futures*. 42: 435-444.

Serra del Pino, J. (1998). The challenge of teaching future studies. *The American Behavioral Scientist,* 42, 3, 484-492.

Slaughter, R. (1991). Changing Images of Futures in the 20th Century. *Futures*, 23 (4), 499-515.

Slaughter, R. (1993). Futuros. Hicks, D. (comp). *Educación para la paz.* (pp.247-262). Madrid: Morata.

Slaughter, R. (1998). Futures beyond dystopia. *Futures*, 30, 10, 993-1002.

Slaughter, R. (2008). What difference does 'integral' make? *Futures*, 40, 120-137.

Slaughter, R. (2012). Responding to a planetary emergency. *Futures*. 44, 273-276.

Son, H. (2013). Alternative future scenarios for South Korea in 2030. *Futures*, 52, 27-41.

Stewart, C. (2002). Re-Imagining Your Neighborhood: a Model for Futures Education. In Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions.* (pp.187-196). Westport: Praeger.

Toffler, A. (1974). *Learning for Tomorrow: The role of the future in education.* New York: Random House.

UCAS/FORUM FOR THE FUTURE. (2007). *The future leaders survey* 2006/2007. Disponible en: «http://www.forumforthefuture.org/project/future-leaders-survey-200607/overview»

WHITAKER, P. (1997). *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices.* Buckingham: Open University Press.

EL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo
Orfa Elcida Buitrago Jerez
Diana Marcela Arana Hernández
Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)

Introducción

La ponencia presenta y analiza los resultados de una experiencia realizada en el año 2013, en la que un grupo de profesores en formación inicial indaga sobre el pensamiento social, con el propósito de identificar, caracterizar e interpretar las habilidades de este pensamiento en ocho prácticas educativas en ciencias sociales, con estudiantes de educación básica primaria.

A continuación se sintetiza el proceso y los principales resultados relacionados con la emergencia de habilidades de pensamiento social en dichas prácticas.

Contextualización del problema

Uno de los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social, que contribuya a la construcción de ciudadanos críticos, capaces de vivir en una sociedad democrática y de participar en su transformación (Pagès y Santisteban, 2011; Prats, 2011; Pipkin, 2009; Levstik, 2008; Dewey, 2000). El pensamiento social como objetivo educativo, facilita según Dewey, salir de la rutina y planificar de manera consciente e intencional la actividad pedagógica, en búsqueda

de fines más científicos, humanos y sociales.

Para Lipman (1998) la escuela es el contexto en el cual los niños aprenden a formarse como ciudadanos razonables, en el que pasan de pensar, a pensar bien y es el pensamiento social el que favorece la reflexión y la racionalidad en las prácticas sociales.

El logro de dichas finalidades en la educación en ciencias sociales debe basarse en propuestas pedagógicas centradas en situaciones problema, cercanas al entorno de los estudiantes, mediadas por el diálogo y la reflexión, que les permita aprender a vivir en un colectivo ejerciendo la ciudadanía y la democracia, para que se formen pensando de manera diferente y tomando una postura crítica frente a la realidad social.

La Ley General de Educación colombiana (1994), plantea la importancia de la formación democrática y del conocimiento científico, con el fin de que los estudiantes comprendan críticamente la sociedad y desarrollen capacidad analítica en la búsqueda de soluciones a los problemas del entorno. Conocer lo que ha pasado con el cumplimiento de estas finalidades en las instituciones educativas, lleva al planteamiento de la pregunta de investigación: *¿qué habilidades de pensamiento social se identifican en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de la ciudad de Pereira?*

METODOLOGÍA

La investigación se ubica en el enfoque interpretativo; pretende develar el significado de las acciones humanas y la vida social en un contexto y tiempo determinados. La estrategia metodológica es el estudio de casos múltiple, holístico (Yin, 2009), con el fin de profundizar en la particularidad y singularidad del fenómeno estudiado.

La unidad de análisis está constituida por ocho unidades didácticas completas, en las que se observa, analiza e interpreta lo que sucede con el pensamiento social en la enseñanza y aprendizaje de distintos conceptos relacionados con las ciencias sociales, tales como: diversidad cultural, identidad cultural, diversidad lingüística, democracia, voto popular, familia, derecho a la vida y, la tutela como mecanismo de protección de los derechos humanos fundamentales.

Los grupos del estudio están conformados por 418 estudiantes de preescolar a grado quinto de primaria, con edades entre los 5 y los 15 años, pertenecientes a una institución educativa oficial.

El procedimiento para la recolección de información incluye tres momentos interrelacionados: *antes de la práctica educativa* para establecer acuerdos con los profesores sobre la metodología, realizar una entrevista inicial con el fin de conocer sus propósitos y expectativas frente a la enseñanza y el aprendizaje de la unidad didáctica y aplicar un cuestionario a los estudiantes para identificar sus expectativas frente al tema. *Durante las prácticas*, para registrar las unidades didácticas mediante videograbaciones, recoger autoinformes docentes de cada sesión y la producción de estudiantes y profesores. *Al final de las prácticas*, para aplicar un cuestionario a los estudiantes y

entrevistar a los profesores con el objeto de conocer el cumplimiento de las expectativas y objetivos.

El material recolectado se organiza y procesa mediante la técnica de codificación temática (Flick, 2004; Strauss y Corbin, 2002). Inicialmente se desglosan y conceptualizan los datos (codificación abierta) y se vuelven a reunir hasta lograr, en un proceso de abstracción que implica un ir y venir entre la teoría y los datos, la construcción de categorías (codificación selectiva), con dominios temáticos asociados a cada caso individual, en los que se va leyendo los conceptos con sus categorías y relaciones.

Resultados

La identificación de las habilidades de pensamiento social se realiza en cada situación relacionada con la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, porque es en éste donde puede proporcionarse al estudiante las herramientas para la comprensión de la realidad en la que está inmerso, convirtiéndolo en un sujeto activo, consciente, participativo y transformador de dicha realidad (Gutiérrez, 2011).

La lectura de los datos se realizó con el criterio de presencia de evidencias o datos relacionados con las distintas habilidades, las cuales fueron acopiándose por rasgos o características comunes hasta agruparlas en subcategorías. Los resultados obtenidos se condensan en la tabla 1.

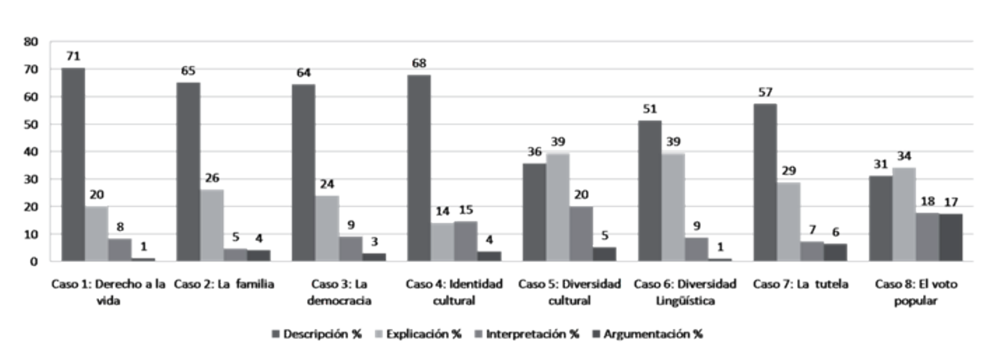
Tabla 1. Estado general de las habilidades de pensamiento social en los casos del estudio

Grado escolar	Casos del estudio	Descripción	Explicación	Interpretación	Argumentación
		%	%	%	%
Preescolar	Caso 1: Derecho a la vida	71	20	8	1
Primero	Caso 2: La familia	65	26	5	4
Segundo	Caso 3: La democracia	64	24	9	3
Tercero	Caso 4: Identidad cultural	68	14	15	4
Cuarto	Caso 5: Diversidad cultural	36	39	20	5
Cuarto	Caso 6: Diversidad lingüística	51	39	9	1
Quinto	Caso 7: La tutela	57	29	7	6
Quinto	Caso 8: El voto popular	31	34	18	17

Fuente: datos obtenidos de los informes finales de cada estudio de caso

Según los resultados de la tabla 1, en los ocho casos emergen las habilidades de descripción, explicación, interpretación y argumentación. El grado de emergencia de cada una de ellas se condensa en la figura 1.

Figura 1. Porcentaje de emergencia de las habilidades de pensamiento social en los casos del estudio



Fuente: datos obtenidos de la Tabla 1

Si se organiza de mayor a menor porcentaje la emergencia de cada habilidad, la descripción ocupa el primer lugar en seis casos (entre el 39 y el 70% del total de los datos). Ésta consiste en definir, comparar, ordenar, diferenciar o clasificar un hecho o concepto, que permite caracterizar situaciones o fenómenos sin establecer lazos o relaciones explícitas entre ellos, pero sí, una cierta organización interna (Veslin, 1988, citado por Casas et al., 2005).

La explicación, que corresponde al por qué y para qué de los hechos, situaciones o fenómenos sociales, estableciendo relaciones entre las causas y las consecuencias de éstos para profundizar en el objeto estudiado (Casas et al., 2005), es la habilidad que ocupa el primer lugar en un grupo de grado cuarto (diversidad cultural) y en otro de grado quinto (voto popular). En los demás casos, ocupa el segundo lugar, con porcentajes entre el 14 y el 39% de los datos.

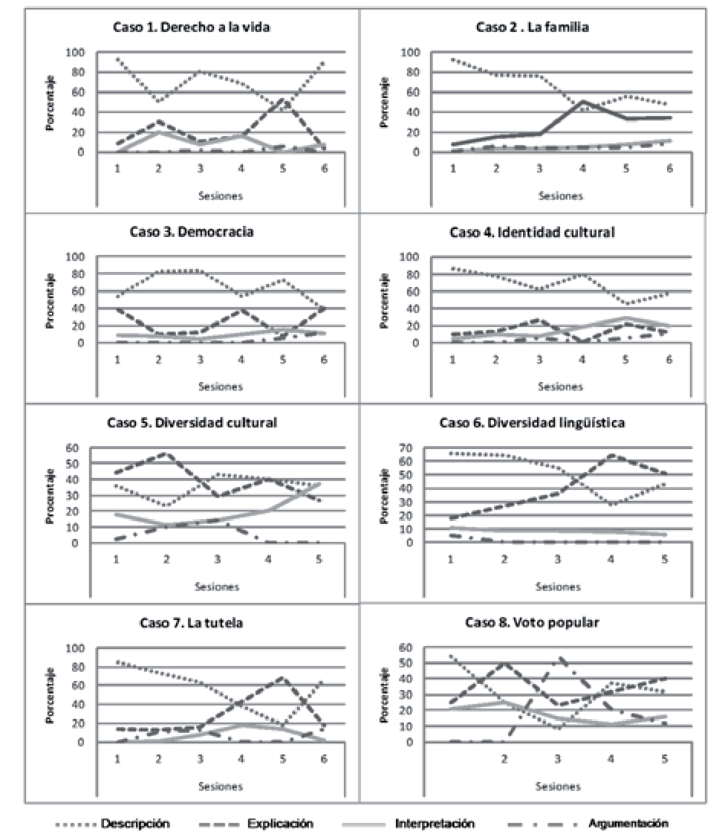
La interpretación, que implica la construcción y comunicación de significados que exigen dar el punto de vista propio con argumentos soportados científicamente, donde se valoran los hechos para tomar decisiones o acciones alternativas, mostrando que puede haber diferentes maneras de entender e interpretar los fenómenos, situaciones y actuaciones, (Casas et al., 2005), es la habilidad que ocupa el tercer lugar en los ocho casos, con porcentajes entre el 4 y el 17% del total de los datos.

La argumentación, que corresponde a la capacidad de dar razones para justificar un punto de vista con la intención de convencer a otros de que las explicaciones y razonamientos que se proponen, son los más pertinentes (Casas et al., 2005), ocupa el cuarto lugar, con porcentajes entre el 1 y el 17% del total de los datos.

Los resultados de los ocho casos presentan rasgos comunes en cuanto a emergencia de las habilidades de pensamiento social. Leyendo a Vigotsky (1989), el pensamiento es un conjunto de habilidades complejas, de alto nivel, que cambian y se modifican con el aprendizaje. Se trata de un proceso viviente, dinámico e inestable, cuya comprensión implica analizar el proceso en el curso del desarrollo.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, se procede al análisis de las prácticas educativas en cada grado escolar, con los resultados sintetizados a continuación en la figura 2, donde se representa gráficamente el proceso de emergencia de estas habilidades en el transcurso de cada práctica, cuya duración osciló entre 5 y 6 sesiones.

Figura 2. Habilidades de pensamiento social identificadas durante las prácticas educativas en los ocho casos



Fuente: datos obtenidos del corpus documental

- En el caso uno, en la enseñanza y el aprendizaje del derecho a la vida, en grado preescolar, predomina la habilidad de descripción; aunque también emergen la explicación, la interpretación y mínimamente la argumentación.
- En el caso dos, en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de familia en grado primero, la habilidad de pensamiento social con mayor emergencia durante la práctica educativa fue la descripción, que disminuyó paulatinamente a medida que aumentó la explicación. La interpretación y la argumentación obtuvieron porcentajes bajos, con un leve aumento en la última sesión.
- En el caso tres, en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de democracia, en grado segundo, la descripción fue la habilidad con mayor emergencia

durante la unidad didáctica; sin embargo, disminuyó paulatinamente a medida que aumentó la explicación, y en la última sesión, las dos habilidades se comportaron de manera equivalente. También emergió la interpretación y al final, la argumentación.

- En el caso cuatro, en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de identidad cultural, en grado tercero, la habilidad con mayor emergencia fue la descripción. La explicación, interpretación y argumentación, emergen y se mantienen en porcentajes bajos hasta la última sesión, en la que decrecen, mientras la descripción aumenta.
- En el caso cinco, en la enseñanza y el aprendizaje de la diversidad cultural, las habilidades emergentes son la descripción, la explicación y la interpretación. Esta última aumenta paulatinamente hasta el final. La argumentación emerge en la sesión tres y al final desaparece.
- En el caso seis, en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de diversidad lingüística, las habilidades de pensamiento social emergentes son la descripción, la explicación y la interpretación. La explicación aumenta paulatinamente en el proceso educativo.
- En el caso siete, en la enseñanza y el aprendizaje de la tutela como mecanismo de protección de los derechos humanos fundamentales, las habilidades emergentes en todo el proceso son la descripción y la explicación; la interpretación y la argumentación aparecen en distintas sesiones con bajos porcentajes.
- En el caso ocho, en la enseñanza y el aprendizaje del voto popular, las habilidades de pensamiento social emergentes son la descripción, la explicación y la interpretación; la argumentación aparece en la tercera sesión y decrece hasta el final. La explicación presenta la mayor emergencia a lo largo de la experiencia didáctica.

Los resultados del análisis de los ocho casos muestran la complejidad e importancia que tiene el pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje escolar para la formación de ciudadanos críticos, participativos y autónomos.

Estos hallazgos llevan a reflexionar sobre la importancia de la interacción social en los primeros años de vida, como una condición necesaria para el desarrollo del pensamiento (Vigotsky, 1989), porque genera capacidad de relación con los instrumentos culturales, que deben ser aprovechados por la escuela para contribuir a la formación del pensamiento social en la infancia. Para Vigotsky, la interacción del niño con sus pares y con los adultos, en tareas que activen sus funciones intelectuales básicas (atención, imaginación, inferencia,...), favorece la construcción de significados y sus posibilidades de utilización en el medio social.

La forma como emergieron las distintas habilidades y sus comportamientos a lo largo de las unidades didácticas, remite al planteamiento de Benejam y Quinquer (2000), so-

bre la necesaria interrelación del pensamiento con el conocimiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, para que los estudiantes comprendan la complejidad, la relatividad y la multicausalidad de este conocimiento en la interpretación de las realidades sociales.

Estas autoras plantean que, si bien la descripción es el nivel más asequible de la comunicación para que el interlocutor se haga una idea de la realidad, ésta ha de estar acompañada de situaciones didácticas que favorezcan la formación del pensamiento social, crítico y creativo, para que los estudiantes aprendan a construir significados y a aplicar el conocimiento en la vida cotidiana (Dewey, 1989).

Frente al predominio de la descripción y la explicación en la mayoría de los casos, que fueron guiados por preguntas de tipo descriptivo y explicativo, Wassermann (2006), plantea que, en la utilización de casos y situaciones de la vida real como estrategia pedagógica, los docentes deben abstenerse de indicar a los alumnos lo que deben pensar; porque el propósito de estas estrategias es favorecer mediante la formulación de preguntas críticas, la superación de la descripción y la explicación para que los estudiantes vayan más allá de la información de hechos o conceptos, al análisis crítico, la comprensión y la aplicación del conocimiento.

Reflexión final

En las unidades didácticas analizadas, la descripción es la habilidad con mayor emergencia en seis casos, lo que indica según Jorba, Gómez y Prat, (2000), que los estudiantes elaboran conceptos y enunciados que nominan cualidades, propiedades y características de los fenómenos o hechos sociales estudiados.

La explicación es la habilidad con mayor emergencia en dos casos (el de diversidad cultural y el del voto popular), la cual se complementa con la descripción. También es en estos casos donde hay mayor emergencia de la interpretación y la argumentación, con respecto a los otros seis; hallazgo que confirma la importancia de la relación entre el pensamiento y el conocimiento social, para favorecer en los estudiantes la comprensión, la capacidad de toma de decisiones conscientes y autónomas en la vida cotidiana.

La interpretación y la argumentación son las habilidades con menor emergencia, sobre todo en los grados de preescolar a tercero, posiblemente por la complejidad que implican, puesto que la interpretación exige toma de posición personal y razonada frente a los hechos o fenómenos; y la argumentación, requiere defender puntos de vista, capacidad de negociación y escucha, que implican reflexión y diálogo, los cuales son principios fundamentales de la vida democrática y social.

En las ocho unidades didácticas, las estrategias pedagógicas empleadas fueron casos, situaciones de la vida real, "cuestiones socialmente vivas", como el voto popular, los derechos humanos, la diversidad lingüística y cultural, entre otras, consideradas potentes para el acercamiento del conocimiento social a la vida de los estudiantes,

porque facilitan la capacidad de análisis, reflexión y el diálogo que deben caracterizar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

A pesar de que las estrategias pedagógicas utilizadas en las ocho unidades didácticas están relacionadas con situaciones reales, actuales o con "cuestiones socialmente vivas", las prácticas educativas fueron dirigidas todo el tiempo por los docentes, que dicen qué y cómo abordar el conocimiento social, lo cual no contribuye a la formación del pensamiento social ni a la autonomía en los estudiantes.

En síntesis, más que dar respuesta a la pregunta del estudio, los hallazgos generan cuestionamientos sobre las prácticas educativas con las que se forma a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

El reto es la transformación crítica de docentes y estudiantes a través de prácticas educativas reflexivas, basadas en el diálogo y la interacción, que favorezca la reconfiguración del quehacer educativo desde el qué y para qué enseñar y aprender ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

Benejam, P. y Pagès, J. (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.* Barcelona: Horsori.

Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez. y A. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 201-218). Barcelona: Síntesis.

Casas, M., Bosch, D., y González, N. (2005). *Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, explicar, justificar y argumentar.* Barcelona: Asociación de maestros Rosa Sensat.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo.* Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2000). *Democracia y Educación.* Madrid: Morata.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Gutiérrez, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Revista Unipluridiversidad,* 32, 83-92.

Jorba, J.; Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. El uso de la lengua en situación de enseñanza y aprendizaje desde las áreas escolares.* Madrid: Síntesis.

Legardez, A. (2003). L´enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le Cartable de Clio*, 3, 245-253.

Levstik, L. (2008). What happens in social studies classrooms?. Research on K-12 social studies practice. En L. Levstik y C. Tyson, (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 50-62). New York: Routledge.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: Ediciones la Torre.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). *Les questions socialment vives i lënsenyament de les ciencies socials.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social.* Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Prats, J. (2011). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar.* Barcelona: Graó.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar.* Madrid: Síntesis.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Vygotsky, L. (1989). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pléyade.

Wassermann, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza.* Buenos Aires: Amorrrrortu.

Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods.* Fourth edition. California: Sage Publications, Inc.

LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ÁREA INSTRUMENTAL PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES BÁSICOS

Ángeles Carpe Nicolás
Pedro Miralles Martínez
Universidad de Murcia

Introducción: investigamos el marco normativo y las propuestas editoriales para acercarnos a saber qué se trabaja en las aulas

Nadie pone en duda el decisivo papel que desempeña la selección de contenidos escolares y culturales en las distintas etapas en las que se articula la educación; al menos en el plano declarativo, en el de las intenciones, sin embargo cuando analizamos la práctica del aula, las realizaciones, se tiene la sensación de que el qué enseñar, la selección de contenidos, es un tema que no preocupa a nadie o al menos no preocupa en la misma medida que el cómo hacerlo. La existencia de un currículo oficial que prescribe lo que se debe aprender, y que sólo orienta de manera general sobre los aspectos metodológicos, es uno de los principales argumentos que se pone de manifiesto cuando preguntamos a maestros de Educación Primaria sobre los problemas a los que se enfrentan en la práctica diaria en el ámbito de las ciencias sociales. Otros problemas significativos que emergen cuando se analiza el pensamiento del profesor se refieren a la gran cantidad de contenidos que se han de trabajar en función de la carga horaria asignada a la asignatura donde se integra; la complejidad de gran parte de los contenidos a abordar y la adecuación del área al alumnado que presenta défi-

cits o carencias, generalmente relacionadas con el aprendizaje y la comprensión del lenguaje escrito.

Por otra parte, multitud de estudios y de autores ponen de manifiesto el papel que el libro de texto desempeña en el sistema educativo actual, otorgándole un uso preferente la mayoría de docentes de nuestro país, no sólo en la etapa de Educación Primaria, sino en todos los niveles educativos (Cintas, 2000). Más de un 90% del profesorado lo utiliza como principal recurso en el aula, por lo que conocer su funcionalidad, su contenido y los procesos de selección por parte del profesorado son cuestiones de gran interés para analizar el proceso didáctico (Prats, 2012).

Paradójicamente, mientras en las aulas gran parte del alumnado comparte "temas" y contenidos muy similares, como ponen de manifiesto estudios diversos (Barragán, 1990; Mainer, 1995; López Facal, 1997), comprobamos que muchos de esos aprendizajes no aparecen como tales en los currículos oficiales. Compartimos que la fuente curricular no es el único referente utilizado, ni siquiera el más relevante y que la producción editorial responde ante todo a los criterios más demandados por los docentes, lo que explicaría por qué el libro de texto ha llegado a imponerse y a perdurar en la realidad académica (Merchán 2002). Este autor argumenta principalmente tres motivos:

- La coherencia con la lógica y las circunstancias de la práctica escolar.
- Su adecuación para la obtención de títulos, ya que el manual escolar se presenta como el contenedor de los conocimientos necesarios para superar los exámenes.
- El papel que desempeña, respecto al profesor, como instrumento útil para gobernar el aula y gestionar el tiempo en clase.

Para cumplir estas funciones los aprendizajes que plantean los libros de texto deben poderse abordar de forma general y colectiva; no generar mucho conflicto cognitivo o que éste pueda ser resuelto consultando el manual; plantear sobre todo aprendizajes concretos, observables y medibles, a un nivel superficial, para concluir la "materia" en el tiempo previsto y que sean resueltos con metodologías de gestión del aula "controlables".

Estas y otras consideraciones nos llevan a revisar en primer lugar si los aprendizajes que acabamos de describir, los de las editoriales, son los recogidos en el currículo vigente y en segundo lugar a revisar éste para buscar alternativas sin apartarnos significativamente ni del currículo que se prescribe ni de los criterios que los docentes manejan al optar por el libro de texto como guía insustituible de los aprendizajes que se plantean en el aula.

Entendemos que la mejor forma de aproximarnos a los problemas a los que los maestros se enfrentan en la enseñanza de las ciencias sociales pasa por partir de sus mismos presupuestos iniciales: limitaciones temporales, recursos disponibles en las aulas, carencias formativas, motivación del alumnado en la escuela frente al poder de

los medios… y los aprendizajes establecidos en el currículo, independientemente de su idoneidad o no desde el punto de vista epistemológico, para que conociendo todo ello y a pesar de ello organicemos propuestas, exploremos hojas de ruta…

Objetivos del estudio

1. Analizar, partiendo de un contexto normativo concreto, qué enseñar en el ámbito de las ciencias sociales en Educación Primaria.
2. Identificar la lectura que de dicha norma realizan diversas propuestas editoriales como forma de aproximarnos al qué se enseña en el aula.
3. Diseñar alternativas viables, adecuadas a la norma, a las características de la etapa, y a las posibilidades del área para desarrollar aprendizajes básicos.

Metodología utilizada

Para el desarrollo de este estudio se ha empleado una metodología cualitativa basada en comprender e interpretar elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje vinculados con las exigencias a las que se enfrenta el docente en el aula. Aparte de la revisión bibliográfica inicial, las fuentes documentales empleadas y los procedimientos utilizados han sido, por un lado, el análisis de los aprendizajes curriculares: contenidos, criterios de evaluación y objetivos propuestos en el ámbito de las ciencias sociales para los alumnos de Educación Primaria en el currículo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, 2007a); y por otro, el estudio de su desarrollo a través de las programaciones docentes de cuatro editoriales: Anaya, Edelvives, Santillana y Vicens Vives, completando la visión obtenida con la concreción que se hace de algunos contenidos en los libros de texto de 1.º a 6.º de Educación Primaria de dichas editoriales. Todo ello nos ha permitido dar respuesta a los objetivos planteados en nuestra investigación.

Análisis del currículo de ciencias sociales en educación primaria y su concreción en distintas propuestas didácticas

En el caso de la Región de Murcia, el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural comprende ocho bloques de contenido, las ciencias sociales están recogidas fundamentalmente en el bloque 1: Geografía. El entorno y su conservación; en el 4: Historia. Personas, culturas y organización social; y en el 5: Historia. El cambio en el tiempo. Además podemos encontrar algunos aprendizajes en otros bloques, como sucede en el bloque 7: Ciencias. Objetos, máquinas y nuevas tecnologías (identificación y descripción de oficios en función de los materiales, herramientas y máquinas que utilizan; importantes descubrimientos e inventos que facilitan la vida diaria de las personas, iniciación en el uso del ordenador o cuidado de medios informáticos, entre otros).

Para analizar los contenidos y criterios los categorizamos en diferentes dimensiones en función del objeto de estudio y comparamos ambas categorías. Para facilitar esta

tarea, dada la poca concreción de los mismos, diseñamos previamente indicadores. Ello nos ha permitido identificar, además de la selección y secuencia de contenidos establecida, sobre qué contenidos se focaliza, cuáles son los que deben ser objeto de evaluación, así como la falta de relación entre elementos curriculares que debían estar en conexión. La información obtenida de este primer análisis nos lleva a considerar, ya de entrada, que algunos contenidos no se corresponden con criterio alguno; además comprobamos que en gran parte de ellos, a pesar de incidir en la misma dimensión, se proponen unos y se evalúan otros. Hay aprendizajes propuestos que pueden, si así se decide, no ser evaluados ya que los referentes directos son los criterios de evaluación.

Aunque la norma es ambigua y contradictoria, menciona que la evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo (como si fueran coincidentes o igualmente significativos) y posteriormente señala que los criterios de evaluación de las áreas serán el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas (MEC, 2006, art. 9). Parece, y así lo interpretan otras normativas que desarrollan la anterior (CARM, 2007b), como si para la evaluación de una unidad de trabajo, o de un nivel, se pudiera utilizar cualquier elemento curricular (objetivos, contenidos…) pero no para la promoción de ciclo.

En cualquier caso obtenemos la lectura de la existencia de contenidos “de primera”, de los que hay que dar cuenta, al menos en el cambio de ciclo y otros “deseables” que pueden no ser evaluados; por ejemplo, no se evalúan directamente aspectos relacionados con la dimensión tiempo atmosférico a pesar de que aparecen contenidos curriculares como: elementos y factores del tiempo atmosférico, recogida, representación y análisis de datos, catástrofes naturales y su incidencia en la Región de Murcia…

En el bloque de Historia nos parece relevante que no se incluya criterio alguno para evaluar organizaciones sociales: familia, escuela, barrio; y sobre todo que no se evalúen contenidos establecidos en el currículo como:

- Reparto equilibrado y adquisición de responsabilidades en tareas domésticas.
- La vida escolar: participación e intervención positiva en las actividades del centro.
- Las normas de convivencia y su cumplimiento. Correlación de derechos y deberes.

Observamos que de la dimensión convivencia no se recogen criterios de evaluación ni contenidos en el tercer ciclo y respecto a la participación ciudadana solo que se valore la importancia de la participación personal (2.º ciclo) y la participación democrática (en el 3.º).

Además, algunos criterios como los relacionados con la búsqueda de información, la producción de textos, representan aprendizajes que han de evaluarse y que por el contrario no aparecen en los contenidos propuestos en nuestro ámbito. Se ignoran contenidos en los que debiera fundamentarse el área y para los que se prescribe va-

loración, como:

- Obtención de información relevante sobre hechos o acontecimientos diversos.
- Integración de datos de la observación directa e indirecta a partir de la consulta de fuentes.
- Realización de predicciones sobre sucesos sociales.
- Organización de los datos obtenidos manejando imágenes, tablas, gráficos, esquemas…
- Comunicación de resultados de investigaciones de forma oral y escrita.
- Producir un texto de forma ordenada recogiendo las ideas principales a partir de fuentes escritas de carácter geográfico e histórico.

Dada la poca coherencia entre contenidos y criterios, revisamos los objetivos intentando comprender a qué núcleos de contenidos se alude cuando se formulan las grandes capacidades a desarrollar a lo largo de esta etapa.

Se incluye como objetivos a conseguir, aprendizajes que no son recogidos en los criterios de evaluación e incluso algunos como interculturalidad, resolución de problemas, desarrollo de habilidades sociales…, ni siquiera como contenidos, parece como si se consiguiesen al margen de lo que se le presenta al alumno como trabajo del aula y al margen incluso de la evaluación a pesar de su carácter prescriptivo.

De los 17 objetivos generales propuestos, 12 se vinculan directamente con las ciencias sociales y los seis que se relacionan con otras áreas comparten algún contenido: comunicativo-lingüística; desarrollar hábitos de lectura como instrumento esencial para el aprendizaje del resto de las áreas; o salud: desarrollo social, normas de educación vial…

Tras evidenciar cuanto menos la complejidad para comprender qué enseñar y qué evaluar tras el análisis curricular, aún sin entrar en la idoneidad de los mismos, intentamos acercarnos a los criterios seguidos para la concreción en distintas propuestas curriculares.

Los datos obtenidos al revisar las distintas propuestas y su desarrollo en los libros de texto son muy extensos y merecen un análisis más detallado, aunque igualmente ambiguos; sintetizamos algunos:

- Respecto a la cantidad de contenidos y distribución en ciclos: excesivo número de contenidos propuestos en todas ellas. Intensificación de contenidos del tercer ciclo.
- Respecto a su organización y distribución: Los contenidos se suelen agrupar por temas y los que no pertenecen a ninguna temática concreta por ser más generales (TIC, producción de textos…) se integran de manera esporádica y un poco

aleatoria en algunos temas. Llama la atención que tres de las cuatro editoriales analizadas dejan casi todas las ciencias sociales para el tercer trimestre (que suele coincidir con el más corto y en el que hay menos tiempo).

Analizando la selección de contenidos obtenemos distintos tipos de editoriales: una más compleja caracterizada por incluir todos los contenidos posibles; otra que plantea un número bastante menor de contenidos, y se apoya más en procedimientos y actitudes, parece destinada a un público con "menos capacidad" y al que se pretende iniciar a través de la toma de conciencia y dos muy similares entre ellas; nos sorprende incluso la manera de formular los contenidos pues son bastantes coincidentes parece como si en la propuesta se hubiera tenido como criterio no dejar de incluir lo que otras editoriales plantean. Sin embargo, lo que se observa en el plano de las programaciones docentes contrasta con los datos obtenidos cuando se comparan los libros de texto, las que parecían más complejas realizan un tratamiento inconexo y a veces anecdótico, aunque no se puede obtener un balance demasiado claro sobre la idoneidad de cualquiera de ellas porque en algunas dimensiones evidenciamos un tratamiento más acertado que no se mantiene cuando analizamos otras dimensiones, es preciso complementar este estudio considerando otros elementos.

Comprobamos que el currículo es el referente directo para las editoriales, aunque no el único, pues observamos que la cantidad de contenidos y la selección de los mismos en las distintas propuestas analizadas es más extensa que la planteada en el currículo oficial, integran en cada propuesta contenidos nuevos, a veces no relacionados con el currículo pero coincidentes entre ellas, y por el contrario no abordan o lo hacen de manera muy superficial algunos relevantes. En cuanto a las aparentes carencias que muestra alguna editorial, respecto al resto, parece ir dirigida sobre todo a simplificarla, eliminando aspectos básicos y dejando aspectos no muy significativos pero en apariencia más fáciles.

Propuesta para seleccionar y organizar contenidos de otro modo

Pretendemos en este apartado poner de manifiesto, aún partiendo de la norma, las posibilidades del área para ser diseñada y desarrollada con una organización de los aprendizajes curriculares coherente y menos superficial que la propuesta por las editoriales. Agrupamos los objetivos, contenidos y criterios normativos en dos grandes bloques, en uno englobamos todos aquellos aprendizajes que deben conseguirse a lo largo de la etapa y que de una u otra forma deben estar presentes en la mayoría de unidades didácticas o proyectos de trabajo, por diferentes razones vinculadas a las características del alumnado, de las ciencias sociales como disciplina de estudio, a las finalidades de la etapa o a los condicionantes sociales y culturales a los que la educación responde, o al menos debiera hacerlo; y en el otro bloque situamos aquellos contenidos sobre los que se pueden diseñar propuestas concretas y desarrollarse a través de un eje organizador, en un tiempo previsto (unidad didáctica, proyecto de trabajo, aprendizaje basado en problemas...).

Un tratamiento cíclico adecuado de los contenidos recogidos en el segundo bloque, a través del diseño de unidades de trabajo que eviten un tratamiento superficial y parcelado de los mismos, debería posibilitar que a lo largo de la etapa el alumnado pudiera ir acercándose y desarrollándolos de manera funcional, los primeros a través de la adquisición e integración de conocimientos diversos. Contenidos disciplinares básicos, no solo en ciencias sociales sino en cualquier ámbito, por su carácter instrumental, de herramienta de conocimiento. Ello implica que el desarrollo social, la autonomía, el acercamiento a métodos de trabajo específicos de las ciencias sociales, la adquisición de nociones espaciales y temporales y su representación a través de códigos diversos, el vocabulario geográfico e histórico, el uso de fuentes diversas y de las TIC, la búsqueda, selección de información, la producción y comprensión de textos históricos, geográficos… formen parte habitual del currículo del aula y sean objeto de seguimiento, evaluación y mejora. El hecho de que algunos de ellos pueda organizarse (convivencia, resolución de conflictos, cooperación…), e incluso seguirse y evaluarse, a través de la organización del aula del centro y del entorno o de las rutinas cotidianas no implica en modo alguno que no se diseñen explícitamente, se sigan y se evalúen.

Incluimos en este primer grupo cinco dimensiones que constituyen núcleos valiosos a desarrollar a lo largo de la etapa y de las distintas unidades de programación, nos referimos a aprendizajes que no se consiguen de una vez, sino a través de situaciones diversas adecuadas y suficientes: participación ciudadana, interculturalidad… Recogemos en este grupo el paso del tiempo por su complejidad, ya que solo lo podemos comprender desde una mirada amplia y transdisciplinar (Pagés y Santisteban, 2010) y porque pensamos que es inaplazable en el contexto actual una reconsideración de la historia y del patrimonio, no solo como objeto de estudio, sino como valor cuyo acercamiento posibilita, además de un enriquecimiento cultural, una fuente insustituible de conocimiento y comprensión de la realidad y una herramienta racional, objetiva, científica, que da respuesta a múltiples incertidumbres.

Conclusiones e implicaciones

Pretendíamos acercarnos a los problemas reales a los que el profesorado se enfrenta en relación a la enseñanza de las ciencias sociales, centrándonos en la selección de contenidos establecida normativamente y en el desarrollo que de dicha norma hacen las propuestas editoriales considerando, al igual que gran número de estudios consultados, que la responsabilidad de adecuar el currículo al centro y al aula es cedida a las editoriales y que conocer qué se hace en la práctica pasa por saber qué contienen los libros de texto. Concluimos afirmando primero que el currículo que se desarrolla en las aulas, el del manual, es más restrictivo, descontextualizado y poco significativo que el que se recoge en la norma. Comprobamos la existencia de distintas razones que explican dicha situación entre las que destacamos, en primer lugar, la existencia de un currículo oficial demasiado complejo en cuanto a estructura y presentación de los elementos destinados a clarificar qué enseñar, junto a ambigüedades sobre la cultura común que se quiere garantizar al alumnado de esta etapa pues según se parta de un

elemento curricular o de otro se focaliza en aprendizajes distintos; aparte de la imposibilidad de abordar todo ello si no es a través de la mera transmisión de conocimientos. Segundo, la lectura que realizan las editoriales del currículo propuesto va destinada a ampliarlo, a incluir más número de contenidos y no a seleccionarlos, concretarlos y a organizarlos de modo significativo y relevante; tal y como correspondería a esta fase del diseño, consistente en adaptar la norma al grupo de alumnos. Tercero la dificultad del profesorado para dar respuesta a todo ello con las limitaciones existentes (horarios, número de alumnos, escasez de recursos…), aunque somos conscientes de que si bien éstas no existieran las carencias formativas seguirían siendo determinantes y el profesorado seguiría reclamando, como ya se viene haciendo en algunos contextos, que sean otros "los expertos" quienes diseñen. Y es que ser autónomo para adaptar el currículo pasa por armonizar conocimientos complejos (disciplinares, didácticos, metodológicos…). Debemos centrarnos en la formación del profesorado aunando posturas que a veces se nos presentan como poco reconciliables: la de dejar de pensar que se puede aprender a enseñar sin saber lo que se enseña (Trepat, 2011), con la competencia primordial de diseñar y desarrollar situaciones de aprendizajes abiertas, que partan de los intereses del alumnado y que le implique en procesos de búsqueda y resolución de problemas (Perrenoud, 2004); que si es importante en cualquier área, deviene imprescindible en una enseñanza activa de las ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

Barragán, F. (1990). La selección de contenidos en Ciencias Sociales. *Qurriculum*, 1, 93-105.

CARM (2007a). Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

CARM (2007b). Orden de 10 de diciembre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria.

Cintas, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la escuela*, 40, 97-106.

López Facal, R. (1997). Libros de texto: sin novedad. *Con-Ciencia Social*, 1, 51-76.

Mainer, J. (1995). ¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4, 87-102.

MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Merchán, F. J. (2002). *El uso del libro de texto en la clase de Historia.* Gerónimo de Ustáriz,

17-18, 79-106.

Pagés, J. y Santisteban, A. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria.* Cad. CEDES, 82, 281-309.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Prats, J. (2012). Criterios para la elección de libros de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.

Trepat, C. (2011). ¿Integración o disolución? La Historia en la Educación Primaria. *Aula Historia Social*, 22, 65-72.

DEL MAESTRO O MAESTRA A LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES A LOS ALUMNOS

Laura Millán

Edda Sant

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

La Educación para la Ciudadanía como finalidad es, probablemente, una de les principales inquietudes de los y las didactas y docentes de ciencias sociales que se ubican en la perspectiva crítica de la educación (Pagès y Santisteban, 2007). Sin embargo, al hablar de Educación para la Ciudadanía, la primera pregunta que deberíamos plantearnos es: ¿qué tipo de ciudadanía queremos educar? Aunque existen distintas propuestas que identifican diferentes modelos de ciudadanía (Sant, 2013), en esta investigación hemos trabajado en base a la propuesta de Westheimer y Kahne (2004).

Las autoras de este artículo entendemos que la educación en general, y las ciencias sociales en particular, deberían contribuir a crear ciudadanos críticos y participativos en la línea de la ciudadanía orientada a la justicia social descrita por Westheimer y Kahne (2004). Así mismo, siguiendo las propuestas desarrollados por otros autores (p.e. Dewey, 1994; Campbell, 2008; Delval, 2012), entendemos que la creación de escuelas y aulas democráticas puede favorecer el aprendizaje de este modelo de ciudadanía crítica y participativa, orientado a la justicia social. Partiendo de estos supuestos y mediante el estudio de dos casos, en esta investigación comparamos la relación entre las finalidades de dos docentes de Educación Primaria y la manera en como

gestionan sus aulas para crear, o no, aulas democráticas.

Marco teórico

Son muchos los autores que han destacado la relevancia de convertir las escuelas y las aulas en comunidades democráticas. Partiendo de la obra de Dewey (1994), Abelló et al. (2006) afirman que la escuela debe promover prácticas significativas de participación que se implanten de una forma estable en el quehacer rutinario de la escuela. No se trata, sin embargo, de copiar el sistema democrático establecido, sino de mantener la coherencia entre los valores que se transmiten en la gestión del aula y del centro y las finalidades educativas (Puig, 1997).

La relación entre la creación de escuelas y aulas democráticas y los diferentes aprendizajes que el alumnado realiza ha sido altamente investigada. Concretamente, Kerr (2004), basándose en investigaciones previas (Kerr et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001), denomina 'modelo del proceso democrático' aquellas investigaciones que relacionan la creación de espacios que favorecen la participación del alumnado con el aprendizaje de dicha participación.

En el estudio de estos 'espacios democráticos', uno de los conceptos más utilizados es el del "clima en el aula" (p.e. Blankenship, 1990; Hahn, 1998; Torney-Purta et al., 2001; Schultz et al., 2010; Campbell, 2008). En una de las primeras definiciones específicas, Ehmann (1980) define el clima en el aula como el ambiente propicio para que los "*students have an opportunity to engage freely in making suggestions for structuring the classroom environment, and when they have opportunities to discuss all sides of controversial topics*[1]" (Ehman, 1980, p. 108). Siguiendo a Pérez Carbonell et al. (2009), entendemos el clima en el aula como una realidad subjetiva que incluye el modelo organizativo, la relación pedagógica en el aula, la relación entre el alumnado o el sentimiento de justicia en la escuela, entendiendo que este afecta a alumnos, al profesorado, a padres y madres del centro (Debarbieux, 2012).

La revisión de la literatura nos sugiere que aunque existen un buen número de investigaciones que relacionan el clima en el aula con el aprendizaje de la participación (elemento clave de la educación para la ciudadanía) (Ehman, 1977, 1980; Zevin, 1983; Blankenship, 1990; Haword, 1991; Hahn, 1998; Torney-Purta et al., 2001; Papanastiasio y Koutselini, 2003; Campbell, 2008; Ng, 2009; Schulz et al., 2010), en España no hay resultados concluyentes todavía sobre la posible relación entre el tipo de ciudadanía y participación que los docentes quieren formar (las finalidades) y la gestión que hacen de sus aulas para promover este tipo de ciudadanía (clima en el aula).

Método

Este estudio tiene como objetivo analizar la incidencia de las finalidades educativas de dos docentes de primaria en el clima que generan en su aula. Para ello, nos interesa

[1] "Los alumnos son libres para hacer sugerencias sobre la organización del aula y tienen la oportunidad de discutir diferentes puntos de vista sobre aspectos controvertidos" (traducción nuestra).

analizar las interpretaciones de los docentes sobre la participación y la ciudadanía y las interpretaciones de docentes y alumnado sobre cómo se gestiona el aula.

Los participantes de esta investigación fueron el alumnado (n=41) y los tutores (n=2) de dos aulas de primaria. Para seleccionar estas aulas, utilizamos un muestreo voluntario puesto que como ha sido reconocido por Morrisson (2006), muchas veces es el único muestreo posible. A continuación (tabla I) presentamos los principales datos de cada aula.

Tabla I. Los participantes de esta investigación

	Docente		**Aula**		**Centro**	
	Género	**Años de docencia**	**Curso**	**Alumnado**	**Líneas**	**Total alumnado**
Aula A	Mujer	7	3º	14 niñas y 4 niños (18)	1	120
Aula B[2]	Hombre	34	5º	14 niñas y 10 niñas (24)	3	442

En este estudio de caso, recogimos datos mediante observaciones no-participantes de las clases, entrevistas a los tutores implicados y a través de un cuestionario realizado al alumnado de ambas clases. Las entrevistas a los tutores constaban de nueve preguntas dirigidas a determinar: (a) su concepción sobre la democracia y la participación y (b) su interpretación de sus prácticas educativas. El cuestionario a los alumnos estuvo formado por seis preguntas mediante las que se pretendía indagar cómo el alumnado percibe la gestión del clima del aula de sus maestros. Las observaciones no-participantes tenían como objetivo identificar las características del clima en el aula creado por ambos maestros.

Analizamos los datos procedentes de estas tres técnicas de recogida de datos, mediante los siguientes ítems:

1. Finalidades vinculadas a la educación para la ciudadanía (Westheimer y Kahne, 2004; Pagès y Santisteban, 2007):
    1.1. Ciudadanía personalmente responsable;
    1.2. Ciudadanía participativa;
    1.3. Ciudadanía orientada a la justicia social
2. Clima en el aula:
    2.1. Sentimiento de libertad del alumnado para expresar ideas propias (Martín Gordillo, 2006; Pérez Carbonell et al, 2007; Mena et al., 2008; (Delval, 2012);
    2.2. Sentimiento de pertenencia al grupo (Martín y Romero, 2003; Abelló

[2] En el aula B, participaron 23 de los 24 alumnos que configuran el aula.

et al, 2006; Pérez Carbonell et al, 2007; Campbell, 2008).

Resultados

1. La clase A

La tutora (1) de la clase A concibe la participación como una forma de intervenir en la sociedad que tiene el doble objetivo de respetar y ayudar a los otros y de mantener el orden. Esta idea se recoge en la entrevista dónde la tutora cita textualmente: "Me gustaría que mi alumnado participara en la sociedad asumiendo las normas... el civismo". La tutora identifica que para fomentar la participación en el aula es necesario que el alumnado asuma responsabilidades individuales y cumpla las normas fundamentales de convivencia. La tutora también destaca la importancia de establecer una buena comunicación entre alumnado y docentes y de reforzar positivamente la participación de su alumnado.

Aunque la tutora manifiesta querer ceder libertad a su alumnado, considera que la falta de cohesión del grupo se lo impide. Para superar esta dificultad, las tareas que encomienda son de carácter individual. Aún y así, los problemas en el aula surgen de forma habitual: "¿Cómo los resolvemos? Hablando mucho. Problema que surge, problema que se habla", defiende la tutora en la entrevista. La tutora identifica que sus prácticas educativas no se ubican en la perspectiva crítica de la educación y justifica esta posición a la organización del centro y al ritmo de aprendizaje del grupo clase.

En la observación directa observamos que ante las situaciones comunicativas la tutora valora más la capacidad de hacer silencio que la comunicación en sí. En este sentido, usa expresiones tales como: "ssssht", "silencio" o "callad", para mantener en silencio la clase. Pese a la insistencia que pone en el cumplimiento de las normas de convivencia y participación en el aula, los alumnos no las ponen en práctica de forma sistemática: hablan en momentos en que se requiere silencio, no respetan los turnos de palabra y, en la mayoría de ocasiones, no prestan atención cuando los compañeros comparten alguna idea. En la entrevista, la tutora dice usar como estrategia para garantizar la participación de todo el alumnado los refuerzos positivos. En la observación directa en el aula identificamos que los refuerzos usados son tanto positivos ("Vais bien", "Tenéis que intentar hacerlo lo mejor posible") como negativos ("Va, Marina, vas muy retrasada", "¿Encontráis normal que la María no haya dejado márgenes? Ahora ya sabéis cómo lo tenéis que hacer").

Durante la observación confirmamos que la maestra selecciona mayoritariamente actividades individuales. Algunas de las tareas que se encomendaron durante la observación consistieron en archivar fichas del álbum, hacer una prueba de catalán y la explicación de los pronombres y los tiempos verbales. En todos los casos la maestra sigue un modelo de enseñanza tradicional. Por ejemplo, en el momento de archivar, la tutora dio las pautas necesarias para realizarlo correctamente, las preguntas de las pruebas eran memorísticas y la explicación de los pronombres y los tiempos verbales

consistió en una exposición magistral.

La percepción que el alumnado tiene del clima en su aula es similar al análisis que nosotras, como investigadoras, realizamos. Aunque un 44,5% de los 18 alumnos afirmó que se sentía cómodo o cómoda al dar su opinión, un 55,5% se sienten más cohibidos para participar y dar su opinión en el aula. Como ejemplo, un alumno manifestó: "Me quedo callado en clase porqué se tiene que estar en silencio".

Aunque como hemos indicado anteriormente, el trabajo en grupo no suele ser común, todo el alumnado del aula, sin excepción, manifiesta su interés por esta metodología. Reconoce la importancia del trabajo grupal y lo valora como la oportunidad de compartir con los compañeros y ayudarlos. Así lo cita literalmente en el cuestionario, un alumno del aula: "Es bueno trabajar en grupo porque nos ayudamos y mejoramos más porque todos pensamos diferentes cosas y nos corregimos".

En los cuestionarios, el alumnado coincide con la idea de "participación" especificada por la tutora: entiende la participación como la aceptación de las normas formales de convivencia. Expresiones como escuchar, hacer caso y tener un buen comportamiento son de uso frecuente. A modo de ejemplo, al ser preguntada "¿qué entiendes por participar?" una de las alumnas respondió: "Escuchar, levantar la mano, hacer caso, estar en silencio, hacer los deberes, sentarse bien, hacer lo que te dice la maestra...".

2. La clase B

El tutor (2) de la clase B interpreta la participación como un concepto social vinculado a la idea de cambio y de mejora de la comunidad. Para el maestro, participar implica "actuar positivamente en la toma de decisiones de su [del alumnado] comunidad al nivel que sea [...]. Ser capaz de ver si hay mejoras o alternativas a aquellas normas que se proponen como hechas."

El tutor enfatiza el rol de la comunicación como proceso participativo en el aula y describe distintas dimensiones en las que su alumnado puede participar (a través de un campus virtual, en las conversaciones y las actividades de aula, en las actividades de grupo, etc.). Sin embargo, también manifiesta la intención de que su alumnado entienda que la clase no es una democracia absoluta: "Ellos tienen que entender que son personas en formación y que, por tanto, están bajo la supervisión del adulto y, a esta, la tienen que reconocer y entender".

Cuando describe a su alumnado, el maestro comenta que es un grupo "solidario y bastante unido. (...) Se identifican mucho con los grupos a los que pertenecen". Esta unión se ha formado, según el tutor, gracias a la presencia de una niña con síndrome de Down, que ha creado un sentimiento de acompañamiento por parte del resto de compañeros. Este sentimiento de pertinencia y de cohesión del grupo no es espontaneo, según explica el tutor, sino que ha supuesto muchas asambleas y muchas reflexiones individuales.

En consonancia con la tutora de la clase A, el maestro describe las dificultades de tra-

bajar bajo la perspectiva educativa crítica. Sin embargo, a diferencia de ella, se identifica con esta perspectiva e incide especialmente en que el alumnado analice el porqué de los contenidos que se trabajan: "Como la razón por la que tenemos que trabajar historia o la razón por la que tenemos que aprender a hablar con una determinada corrección".

En las observaciones en el aula, confirmamos la importancia que tiene la comunicación para este maestro. A modo de ejemplo, en una presentación sobre mitología griega, el tutor favoreció la comunicación y la reflexión mediante preguntas como "¿Con qué criterio habéis seleccionado los Dioses de la presentación?". Así mismo, también identificamos algunos elementos que nos hacen pensar que se trata de un grupo cohesionado. Es un ejemplo de esta cohesión el modo en que los alumnos (entre ellos la alumna con síndrome de Down) justificaron el repartimiento de las tareas en la exposición del trabajo. El alumnado dejó claro en todo momento que, pese que esta alumna no hubiera podido participar tan activamente en la parte de la exposición oral, había colaborado ayudando en la búsqueda de información. A diferencia de la clase A, en las observaciones de la clase B identificamos que el alumnado asume las normas básicas de convivencia: Respeta los turnos de palabras, se escucha entre sí, levanta la mano…

Los cuestionarios nos muestran que el 86% del total de 23 alumnos de la clase, reconocen sentirse cómodos en el momento de participar y dar su opinión en el aula, con frases como: "Acostumbro a dar mi opinión porque me gusta participar, y sobre todo si me gusta el tema". Únicamente un 14% del alumnado (3 alumnos) afirma sentirse intimidado con citas como: "No acostumbro a dar mi opinión porque tengo miedo a equivocarme".

Del mismo modo que el alumnado de la clase A, todos los alumnos de la clase B manifiestan su interés por trabajar en grupo. Sin embargo, a diferencia del alumnado A, el alumnado B reconoce que el trabajo grupal es muy habitual: "Si, acostumbro a trabajar en grupo y creo que es bueno porque te relacionas con tus compañeros", o "Si acostumbro a trabajar en grupo. Creo que es bueno porque si te equivocas, los demás te pueden ayudar".

En las respuestas emitidas sobre cómo entienden ellos la participación, hay variedad de opiniones. Trece de los alumnos describen la participación como el respeto a las normas básicas de convivencia: levantar la mano, responder cuando el maestro lo solicita…Sin embargo, los otros diez alumnos interpretan la participación de otra manera: "hacer propuestas sobre el tema del que se habla". "formar parte de las conversaciones", "participar en juegos, salidas, trabajos…", "compartir opiniones"…

Conclusiones

Este estudio analiza la realidad de dos aulas desde una perspectiva interpretativa y no tiene ninguna pretensión de generalizar. Así mismo, son muchas las diferencias entre ambos grupos de alumnos (p.e. edad madurativa del alumnado, el contexto del

centro, su funcionamiento general...) lo que hace difícil la comparación. Sin embargo, y aún teniendo en cuenta estas consideraciones, entendemos que esta investigación nos aporta algunos datos relevantes.

Nuestro análisis de los datos sugiere la coherencia entre las finalidades educativas de los tutores y la gestión que hacen de su aula. La tutora del aula A, entiende la educación participativa como la asunción y el respeto de las normas sociales establecidas [un modelo similar a la ciudadanía personalmente responsable identificada por Westheimer y Kahne (2004)]. La tutora destaca la relevancia de las responsabilidades individuales y fomenta dinámicas individualistas y regidas por unas normas establecidas. La comunicación se concibe como una finalidad de aprendizaje más que como una herramienta de participación. De esta forma, nuestro análisis sugiere que el clima en esta aula no es abierto y que, como consecuencia, la mayoría del alumnado ha recalcado una falta de confianza para participar con libertad en el contexto de aula.

El tutor 2, por otro lado, tiene una visión de la participación como herramienta social que permite la interacción en la comunidad para mejorarla. A nuestro entender, este maestro desearía formar a una ciudadanía a medio camino entre la ciudadanía participativa y la orientada a la justicia social (Westheimer y Kahne, 2002). Para contribuir a ésta, el maestro ofrece espacios de comunicación a su alumnado que contribuyen, según la percepción del alumnado, a que el clima en el aula sea más abierto (Ehman, 1980).

Una investigación previa (Sant, 2013) nos indica que existen coherencias y incoherencias entre lo que el profesorado quiere (las finalidades) y lo que hace (las prácticas), sin embargo nuestros resultados son ligeramente más optimistas. Los maestros y maestras pueden ser coherentes en sus prácticas, y lo que es incluso más relevante, estas prácticas tienen consecuencias claves en los aprendizajes que realiza el alumnado.

Referencias bibliográficas

Abelló, L.; Bosch, C.; Martín, X.; Novella, A. y Puig, J.M. (2006). Participació i escola democrática. *Guix*, 325, 0-12.

Blankenship, G. (1990). Classroom climate, global knowledge, global attitudes, political attitudes. *Theory and Research in Social Education*, 28(4), 363-386.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454.

Débarbieux, E. (2012). *Mejorar el clima escolar, ¿por qué y cómo?* Consultado el 13 de febrero del 2014, en http://debats.cat/es/debates/mejorar-el-clima-escolar-por-que-y-como

Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. A N. de Alba, F. García, y A. Santisteban, *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, págs. 37-46). Sevilla: Díada Editora.

Dewey, J. (1994). *Democracia i escola.* Vic: Eumo

Ehman, L. H. (1977). Social studies instructional factors causing change in high school students' socio-political attitudes over a two-year period. Documento presentado en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

Ehman, L. H. (1980). The american school in the political socialization process. *Review of Educational Research*, 50, 99-119.

Hahn, C. L. (1998). *Becoming political. Comparative perspectives on citizenship education.* New York: State University of New York Press.

Harwood, A. M. (1991). The difference between "democracy sucks" and "I may become a politician": Views from three high school civics classes. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, April 3-7, 1991).

Kerr, D. (2004). Changing the Political Culture: Reviewing the Progress of the Citizenship Education Initiative in England. Documento presentado en la *American Educational Research Association.* San Diego (EUA), Abril, 12-16, 2004.

Kerr, D.; McCarthy, S. & Smith, A. (2002). Citizenship education in England, Ireland and Northern Ireland. *European Journal of Education,* 37 (2), 179-191.

Martín, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 69-83.

Martín, M. y Romero, G. (2006). Estudiando la pedagogía del contexto: El Proyecto Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 18 (1), 15-30.

Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. y Valdés, A.M. (2006). Propuesta Valoras UC: Potenciación de la política pública de Convivencia Social Escolar. En *Camino al bicentenario: 12 propuestas para Chile.* Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Morrison, K. R. (2006) Sensitive educational research in small states and territories: the case of Macau. *Compare*, 36 (2), 249–64.

Ng, S. W. (2009). Transformation of students into active and participatory citizens: An exploratory study in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(3), 181-196.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2007). *La educación para la ciudadanía hoy.* Madrid: Wolters Kluwer.

Papanastasiou, C. y Koutselini, M. (2003). Developmental model of democratic values and attitudes toward social actions. *International Journal of Educational Research,* 39(6), 539-549.

Pérez, A.; Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en los alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.

Puig, J.M.; Martín, X.; Escardíbul, S. y Novella, A.M. (1997). *Com es fomenta la participació a l'escola.* Barcelona: Graó.

Sant, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes, *Enseñanza de las ciencias sociales*, 12, p- 63-76.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam: IEA

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive summary.* Amsterdam: IEA.

Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? the politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237 – 269.

Zevin, J. (1983). Future citizens: Children and politics. *Teaching Political Science*, 10 (3), 119-126.

¿CIUDADANOS? REFLEXIONES DE UN GRUPO DE JÓVENES INGLESES SOBRE SUS IDENTIDADES CIUDADANAS

Ian Davies

The University of York

Edda Sant

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

Este trabajo es fruto de una colaboración internacional Inglaterra-Australia para investigar los usos de las redes sociales en la educación para la ciudadanía (ver Davies y Sant, en prensa; Mellor, en prensa)[1]. En este artículo presentamos algunos de los resultados de esta investigación en Inglaterra. Concretamente identificamos como un grupo de alumnos y alumnas ingleses (n=247) describen su identidad ciudadana y cómo explican la contribución de la escuela a la construcción de esta identidad. Nuestros resultados sugieren que los jóvenes ingleses no se identifican con ningún tipo de ciudadanía política convencional y que esto puede dificultar la implantación del nuevo Currículo Nacional inglés de Educación para la Ciudadanía.

[1] Los autores de este artículo queremos agradecer a Suzanne Mellor y Terri Seddon por habernos facilitado información sobre su investigación en Australia y queremos señalar que el artículo que aquí presentamos así como la parte de investigación desarrollada en contexto inglés es únicamente responsabilidad nuestra.

2. La construcción de la identidad ciudadana en la educación para la ciudadanía

Las investigaciones sobre "identidad" y en particular, sobre "identidad ciudadana", son totalmente significativas en el área de la didáctica de las ciencias sociales. Siguiendo la teoría del construccionismo social, la "ciudadanía" se construye mediante una dialéctica entre la "identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida" (Berger y Lukman, 1986, p. 191). O en otras palabras, entre la noción de "ciudadanía como status legal" y la noción de "ciudadanía" como "una identidad, -la expresión de la pertenencia a una comunidad política" (Kymlicka y Norman, 1997, p.27). Esta "expresión de pertenencia" condiciona la manera en que las personas participan en su comunidad (Dahlgren, 2003; Zaff et al., 2008) y el modo en que se relacionan entre sí (Conover, 1995). Que la mayoría de los "miembros" se identifique con "la comunidad" conlleva la solidaridad entre ellos (Andreotti, 2011) y la cohesión social del grupo (Conover, 1995). Si los "miembros" no creen formar parte de la comunidad -esto es, no se "identifican" con la comunidad- se puede producir la disolución del grupo, sea o no ésta una comunidad con status legal.

La construcción de la "identidad ciudadana" se ha consolidado como uno de los temas claves en la educación para la ciudadanía (Estepa et al. 2001; Lister et al. 2003; Pagès y González-Monfort, 2010). En la Europa de las últimas décadas, los debates e investigaciones sobre "identidad ciudadana" ha tenido una relevancia destacada debido, en parte, a la voluntad de "crear" una "identidad ciudadana europea" (Davies, 2009) y al temor de una menor participación de los ciudadanos en sus distintas comunidades (local, estatal, europea, etc.) (Sant, 2013).

Sin embargo, son muchos los diferentes enfoques que se han utilizado para trabajar e investigar esta "identidad ciudadana". En primer lugar, el término tradicional "identidad" se ha substituido por "identidades" (p.e. Kymlicka, 1995; Banks y Nguyen, 2008; Osler y Starkey, 2008) y ya no se habla de una única identidad sino de "identidades múltiples" (Ross, 2007). En segundo lugar, el constructo de "comunidad" no está exenta de polémica (Annette, 2008). La "comunidad" se puede delimitar en base a un territorio, en base a una cultura compartida, en base a un estatus legal o político o en base a las relaciones entre personas que comparten valores de inclusión y solidaridad entre ellas (Annette, 2008). De esta manera la "identidad ciudadana" no se relaciona estrictamente con la "ciudadanía legal" y las personas se pueden identificar como ciudadanas de una comunidad cultural, étnica, lingüística, etc. (Banks y Nguyen, 2008).

El Reino Unido, y en especial Inglaterra, es un caso especialmente relevante para investigar sobre este tema. Siguiendo a Olssen (2004), en un contexto de coexistencia de múltiples comunidades nacionales, regionales, culturales, religiosas, etc., se han planteado tres modelos distintos sobre como la educación para la ciudadanía debería contribuir a crear esta "identidad ciudadana". Por un lado, el modelo tradicional de la educación cívica incide en la creación de una "identidad ciudadana" única ligada a la ciudadanía legal (esto sería en el caso británico, la "ciudadanía británica" y la "ciudadanía europea"). En segundo lugar, el modelo delimitado por el Informe Crick (QCA,

1998) propone la “reconciliación” de las “identidades privadas” con la “identidad ciudadana pública”. Este modelo ha sido criticado por proponer un único modelo de “identidad ciudadana” que no se entiende como equitativo (Olssen, 2004). En contra de esta visión, y en tercer lugar, el Informe Parekh (The Runnymede Trust, 2000) propone una educación para la ciudadanía en que se de relevancia a la noción de identidades múltiples y en que las personas y también las comunidades tengan cabida en una noción más amplia de “ciudadanía británica”.

Estos tres modelos han tenido distinto impacto en las políticas educativas y en los centros educativos ingleses. El anterior currículo oficial de Educación para la Ciudadanía combinaba una “ciudadanía nacional” siguiendo el modelo tradicional (Schultz et al., 2010) con un modelo de ciudadanía de Crick. Con menor énfasis y con resultados dispares, este mismo modelo de “ciudadanía” tradicional se usaba también en el anterior currículo para “construir” una “ciudadanía europea” (Davies, 1999; Kerr et al., 2010; Nelson et al., 2010). En contraste, lejos de la búsqueda de una identidad “institucionalizada” y más en la línea de las “múltiples identidades”, las escuelas inglesas han consolidado un modelo de trabajo en el que se intenta que el alumnado se identifique con la comunidad escolar, adquiriendo “un sentimiento de pertenencia” con la escuela (Osler y Starkey, 2001).

Partiendo de estos datos, y desde un análisis que no pretende ser generalizable sino comprensivo, en este estudio nos preguntamos: ¿Se consideran los alumnos ingleses ‘ciudadanos’? ¿De dónde o en qué se consideran ciudadanos? ¿Contribuye la escuela a crear este sentimiento de pertenencia? ¿Cómo encajan las distintas propuestas de educación para la ciudadanía en la noción de identidad de éstos jóvenes?

3. Método

Esta investigación se fundamenta en el uso de métodos mixtos. Siguiendo a Johnson et al. (2007), consideramos que los métodos mixtos era el método apropiado para analizar intensiva y extensivamente los datos.

Los participantes en esta investigación fueron 247 alumnos (96 chicos y 150 chicas) de entre 13 y 16 años de tres centros de Inglaterra distintos (dos centros públicos y un centro privado femenino). El alumnado fue seleccionado mediante un muestreo voluntario de docentes ingleses contactados a través de redes profesionales.

Como parte de la investigación mencionada, los 247 alumnos respondieron un cuestionario con 17 preguntas construido a partir de las técnicas de recogida de datos utilizadas por Mellor (En prensa). 7 de las preguntas eran referentes a las percepciones del alumnado sobre su identidad, 6 de ellas eran preguntas abiertas y una era una pregunta cerrada (“¿Te identificas con más de un grupo de personas?”). El cuestionario se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre del 2012 y en 2 de las escuelas una de nosotros (Sant) estuvo presente.

16 de estos 247 alumnos y alumnas (10 chicas y 6 chicos) fueron seleccionados por

sus docentes (de acuerdo con sus habilidades académicas y género) y participaron voluntariamente en uno de los 4 focus group llevados a cabo. Los focus group fueron semiestructurados y siguieron el modelo desarrollado por Mellor (En prensa) en su investigación. El alumnado fue animado a responder las siguientes preguntas: "Os consideráis ciudadanos/as? ¿De qué grupo?", "Es importante para vosotros/vosotras tener un sentimiento de pertenencia? ¿Por qué?", "¿Podéis identificar alguna actividad en particular que llevéis a cabo en la escuela (dentro o fuera de clase) que contribuye a afianzar esta/s identidad/es?".

Los datos procedentes del cuestionario fueron analizados mediante análisis de contenido utilizando el software www.dedoose.org. Para la primera parte del análisis de contenido, analizamos cualitativamente los datos siguiendo los pasos descritos por Miles y Huberman (1994). A través de este proceso elaboramos el siguiente libro de códigos:

Tabla 2 y 3. Libro de códigos para las preguntas "¿Es importante para ti tener un sentimiento de pertenencia?" y "¿Te sientes ciudadano/a?"

Categorías	**Códigos**							
	Sí							
¿Es importante para ti tener un sentimiento de pertenencia?	**Genérico**	**Específico**						
	Me hace feliz	Me da un objetivo	construye mi identidad	Puedo compartir cosas	Me gusta ser bienvenido	Me hace sentir orgullo	Me siento parte de algo	No me gusta sentirme solo

Categorías	**Códigos**									
	Sí									
¿Te sientes ciudadano/a?	**Genérico**	**Específico**								
	Indeterminado	Ciudad/ región	Inglaterra	Reino Unido/ Gran Bretaña	Mundo	Família	Amigos	Escuela	Clubs	Otros

Estos códigos nos sirvieron para cuantificar los datos mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y el uso del software SPSS. Los datos procedentes de las entrevistas sirvieron para aportar complejidad y comprensión al discurso del alumnado.

4. Resultados

El sentimiento de pertenencia o "sentirse parte de" es importante en la vida del alumnado investigado (92% de los alumnos y alumnas que respondieron a esta pregunta

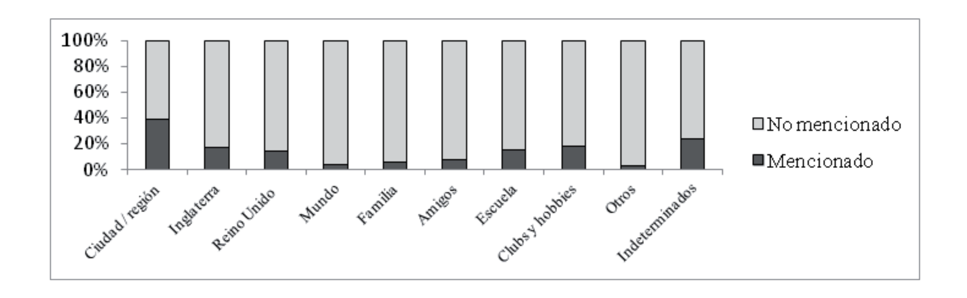
en el cuestionario). El alumnado justificó esta idea con diferentes argumentos. 36.7% del alumnado afirmó que el sentido de pertenencia era importante porque era necesario sentirse parte de algo o de algún lugar. Para aproximadamente 28% del alumnado, el "sentimiento de pertenencia" contribuía a su felicidad. 25% del alumnado describió que "sentirse parte de" les hacía sentirse queridos, valorados y bienvenidos en el grupo del cual formaban parte. Así mismo, para el 18.3% del alumnado, "sentirse parte de" implicaba sentirse protegido y seguro. Otros alumnos y alumnas también comentaron que el "sentimiento de pertenencia" construía su identidad, les daba un propósito, les permitía compartir cosas con otros y les aseguraba el no "ser solitarios" y el "ser normales".

En los focus grups todas estas ideas aparecieron interconectadas:

> **Chica2**. Y pienso que te permite ser quien tú eres, como eres… Porque si tienes sentido de pertenencia nadie te juzga… Y sino, en cambio, te sientes juzgado y no tienes esta idea de ser ciudadano…
>
> **Chico1**. Y si formas parte de un grupo, la gente sabe quien eres…
>
> **Todos**. Sí![2]" FC 1.1
>
> **Chica2**. Para mi lo es, definitivamente [importante]. Está bien sentirse aceptado y que perteneces a alguna parte porque así es más fácil sentirse a gusto por donde te mueves, contigo misma y… " FC2

Aproximadamente el mismo número de alumnos y alumnas que manifestó que el "sentimiento de pertenencia" era importante, también manifestó que se sentían ciudadanos. En concreto, 87% del alumnado afirmó sentirse "ciudadano/a" (87%) (174 sobre los 200 que respondieron esta pregunta) y cada uno de los alumnos y alumnas respondió una media de 1.62 "comunidades" de las cuales se sentía ciudadano. Sin embargo, como se muestra en el gráfico I, las "comunidades" citadas por el alumnado son muy diversas.


Gráfico I. Lugar o grupo de personas del cual se sienten "ciudadano/as" el alumnado investigado.



Como se detalla en el gráfico, el alumnado se identificó principalmente como ciudadano de su ciudad o región (38.7%). En menor medida, estos alumnos y alumnas tam-

[2] Las citas han sido traducidas del inglés. Hemos intentado mantener una traducción literal de los comentarios del alumnado.

bién afirmaron sentirse "ciudadanos" de los clubs o hobbies en que participan (18.5%), de Inglaterra (16.8%), de su escuela (15%) y del Reino Unido (14.4%). Los datos indican que el alumnado se identificó mayoritariamente con las entidades territoriales en las que habita (la ciudad, el estado, el mundo, etc.) y con las personas con las que convive (como la familia, los amigos, los clubs, etc.). Algunos de los alumnos y alumnas resumieron estos dos enfoques en uno de los focus groups:

> **Chica1**. Me considero ciudadana de una comunidad y no de un grupo social o un grupo de amigos.
>
> **Chico1**. Yo pienso en la escuela como una comunidad. Formo parte de ella… Todos formamos…
>
> **Entrevistadora**. Muy bien…
>
> **Chico2**. Bueno… Yo me mudé aquí este año, y no he estado mucho tiempo aquí, y pienso que para ser ciudadano, tienes que vivir más tiempo en un lugar para conocer el entorno y las personas… Así que me siento parte de la comunidad pero no ciudadano todavía, ¿sabes? FC1.1

Para estos chicos y chicas, ser "ciudadano" implica formar parte de una "comunidad" y esta comunidad está definida por ser un grupo de personas que comparten algo (ya sea el espacio dónde viven, las actividades que realizan, sus gustos, su pasaporte, etc.).

A nivel territorial, también es de destacar que el alumnado se identificó con la ciudadanía de diversas entidades territoriales (ciudad, región, Inglaterra, Reino Unido, el mundo) pero que ninguno de los 247 alumnos y alumnas investigados describió explícita o implícitamente sentirse "ciudadano" de Europa.

Para el 76.7% de este alumnado, la escuela puede contribuir a generar "sentido de pertenencia". Sin embargo, esta contribución se debe mayoritariamente a las actividades extraescolares. Según el alumnado entrevistado, el teatro, el coro, pero especialmente los deportes de grupo contribuyen a generar "sentimiento de pertenencia" porque implican trabajar en equipo para lograr un objetivo común. En palabras de los propios alumnos y alumnas:

> "Chica1. Porque debes trabajar con los otros, no puedes trabajar solo si estás en un equipo… Porque no funciona así… Si estás jugando a hockey… No puedes ir a tu rollo… Necesitas a tus amigos… para ayudarte… " FC2
>
> "Chico1. Probablemente en los deportes es el caso más claro… Porque estás con tu equipo en un contexto diferente y todos tenéis que colaborar y trabajar juntos, unir vuestras fuerzas… " FC3

5. Discusión

Los datos de esta investigación revelan que la mayoría del alumnado investigado se siente "ciudadano/a" y entiende que "sentirse parte de" contribuye a su felicidad. En este sentido, entendemos que, para estos alumnos y alumnas, la identidad es importante en sus vidas. Los datos también indican que en la línea de la concepción de

"identidades múltiples" (p.e. Kymlicka, 1995; Banks y Nguyen, 2008; Osler y Starkey, 2008; Andreotti, 2011), el alumnado investigado se identifica con distintas comunidades al mismo tiempo. Las comunidades mencionadas son muchas y muy distintas pero se basan esencialmente en la idea de comunidad como grupo de personas que habita un mismo territorio o como grupo de personas que comparten valores de solidaridad e inclusión (Annette, 2008).

Algunos alumnos relacionan este segundo tipo de comunidad con la "comunidad escolar" (Osler y Starkey, 2001) y afirman sentirse ciudadanos de su escuela. Esta "ciudadanía" se refuerza mediante actividades de trabajo en grupo que tienen como objetivo un logro común y en que los miembros de la "comunidad escolar" se presentan delante de "otros" que no son "miembros". Entendemos que estas indicaciones podrían servir de recomendación para el profesorado que quiera potenciar este tipo de "identidad escolar".

Por otro lado, al contrastar estos datos con los tres modelos identificados de construcción de "identidad", podemos sugerir que el alumnado recusa la "identidad institucionalizada" o "identidad formal" de la educación cívica como demuestra su nula afiliación a la identidad Europea y su relativamente escasa afiliación a la identidad nacional (inglesa y británica). Por lo contrario, este alumnado podría ser más receptivo a una educación para la ciudadanía más personalizada y fluida, más en la línea del Informe Parekh, aceptando identidades múltiples y partiendo de las experiencias de vida del alumnado.

Creemos que nuestras conclusiones son potencialmente significativas en el actual contexto político y educativo inglés. Entendemos que cuando en septiembre del 2014, el nuevo Currículo Nacional empiece a aplicarse en las escuelas, este no será bien recibido por los jóvenes. Lejos de promover una ciudadanía que, basada en el modelo Crick, incida en la comprensión y la práctica cuotidiana de la política, el nuevo Currículo de Educación para la Ciudadanía pone énfasis en la educación cívica (o en la comprensión e identificación con las estructuras políticas formales). Fundamentado en 4 puntos[3], los dos primeros puntos del currículo inciden en un modelo tradicional de educación cívica mientras que los dos últimos contribuyen poco a una ciudadanía crítica y participativa. En consecuencia, este currículo ignora las identidades ciudadanas de los jóvenes al mismo tiempo que promueve una ciudadanía tradicional con la que, según nuestros resultados, los jóvenes ya no se identifican.

[3] - conocer y comprender el gobierno del Reino Unido, su sistema político y las maneras en como los ciudadanos pueden participar activamente en el sistema democrático de gobierno / - conocer y comprender el rol de la ley y el sistema judicial en nuestra sociedad y el cómo las leyes se hacen y se hacen cumplir / - desarrollar interés y compromiso con el voluntariado y con otras formas de acción responsable, que deberán emprender como adultos / - equiparse con las habilidades de pensamiento crítico y de debate de cuestiones políticas, que les permita administrar su economía diaria y planear sus futuras necesidades financieras

Referencias bibliográficas

Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education. Postcolonial Studies in Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Annette, J. (2008). Community Involvement, Civic Engagement and Service Learning. En J. Arthur, I. Davies y C. Hahn. *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 388-399). Sage: London

Banks, J.A. y Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship: Historical, theoretical, and Philosophical issues. En L. Levstik y C.A. Tyson (Ed.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 137-151). New York: Routledge.

Berger, P; Luckman, T. (1986). *La Construcción Social de la Realidad.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Conover, P. J. (1995). Citizen Identities and Conceptions of the Self. *Journal of Political Philosophy*, 3(2), 133-165.

Dahlgren, P. (2003). Reconfiguring Civic Culture in the New Media Milieu. En J. Corner y D. Pels, *Media and Political Style: Essays on Representation and Civic Culture* (pp. 151-170). London: Sage.

Davies, I. (1999). What has happened in the teaching of politics in schools in England in the last three decades, and why? *Oxford Review of Education,* 25(1-2), 125-140.

Davies, I. (2009). Education and european citizenship: an educational project for the Lisbon strategy. En R.M. Avila Ruiz, B. Borghi y I. Mattozi. *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la" Strategia di Lisbona* (pp. 33-48), Bologna: Patron.

Davies, I. y Sant, E. (En Prensa). Perceptions of pupils and teachers in England about how social media are used (and how they could be used) in schools and elsewhere. En B. D. Loader, A. Vromen y M. Xenos. *Networking Young Citizens Through Social Media.* Londres: Routledge.

Estepa Giménez, J., Friera Suárez, F., y Piñeiro Peleteiro, M. R. (2001). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales.* Oviedo: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales; KRK Ediciones.

Jonhson R.B., Onwuegbuzie, A.J. y Turner, L.A. (2007). Towards a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-13

Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. y Burge, B. (2010). ICCS 2009 *European report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries.* Amsterdam: IEA.

Kymlicka, W. (1995), *Multicultural citizenship.* Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La política,* 3, 5-39.

Lister, R., Smith, N., Middleton, S., y Cox, L. (2003). Young people talk about citizenship: empirical perspectives on theoretical and political debates. *Citizenship studies,* 7(2), 235-253.

Mellor, S. (En prensa). Australian reflections on learning to be citizens in and with the social web. En B. D. Loader, A. Vromen y M. Xenos. *Networking Young Citizens Through Social Media.* Londres: Routledge.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *An expanded Sourcebook qualitative data analysis.* Thousand Oaks: Sage

Nelson, J., Wade, P. y Kerr, D. (2010). Young people's civic attitudes and practices: England's outcomes from the IEA International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)-Research Report DFE-RR060.

Olssen, M. (2004). From the Crick Report to the Parekh Report: multiculturalism, cultural difference, and democracy—the re-visioning of citizenship education. *British journal of sociology of education*, 25(2), 179-192.

Osler, A. y Starkey, H. (2001). Citizenship education and national identities in France and England: Inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education,* 27(2), 199–215.

Osler, A., y Starkey, H. (2008). Education for cosmopolitan citizenship. En V. Georgi (Ed.), *The makings of citizens in Europe: New perspectives on citizenship education.* Bonn, Germany: Bundeszentrale für politische Bildung.

Pagès, J. y González-Monfort, N. (2010). *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la historia.* Bellaterra: UAB.

Qualifications and Curriculum Authority (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools* (The Crick Report). London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA).

Ross, A. (2007). Multiple identities and education for active citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 286-303.

Sant, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las ciencias sociales,* 12, 63-76.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). ICCS 2009 International Report: *Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries.* Amsterdam: IEA

The Runnymede Trust (2000). *The future of multi-ethnic Britain: the Parekh Report.* London: Profile Books.

Zaff, J. F., Malanchuk, O. y Eccles, J. S. (2008). Predicting positive citizenship from adolescence to young adulthood: The effects of a civic context. *Applied Developmental Science,* 12(1), 38-53.

EL TRATAMIENTO DEL RELATO HISTÓRICO EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

Ferran Grau Verge

IES Manuel Sales y Ferré de Ulldecona

La historia escolar tendría que servir básicamente para ayudar a los alumnos de enseñanza secundaria a interrogar, interpretar e intervenir en la realidad social que les rodea desde una perspectiva histórica y también les tendría que ayudar a construir conciencia ciudadana. Para hacerlo entiendo que el profesorado tiene que formar a estos alumnos en el pensamiento histórico con la intención de dotarlos de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación que les permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, del presente y del futuro, a la vez que les permitan juzgarlo.

Mi investigación intenta establecer que el trabajo continuado con relatos históricos escolares, más allá de ser la mejor representación de la evolución del conocimiento y del pensamiento históricos del alumnado durante su escolaridad, fomenta también el análisis, la comprensión y la interpretación de los hechos y procesos históricos y, por extensión, de los hechos y procesos sociales actuales.

Podría decir que esta investigación empieza cuando, definitivamente, me hago las siguientes preguntas: ¿Como las y los alumnos de ESO construyen narraciones o relatos históricos? ¿Cómo se aprende o se puede aprender a narrar y construir relatos históricos? Para hacer una aproximación previa a las respuestas de estas preguntas generales he hecho un repaso epistemológico (Barton y Levstik, 2004; Rüsen, 1992; Ricoeur, 1996 y Carretero y López, 2008...) y un repaso de las investigaciones y aportaciones realizadas desde la enseñanza-aprendizaje (Cariou, 2006...), que me han aproximado

a las diferentes concepciones sobre qué es la narración y/o el relato histórico, qué aspectos teóricos incluyen ambos, cómo narran la historia los especialistas, es decir, los historiadores y las historiadoras y cómo lo hace el alumnado de distintos lugares del mundo y, finalmente, cómo se aprende o cómo se puede aprender a narrar historia.

A partir del bagaje adquirido, me sitúo en la línea de aquellos que consideran que los relatos históricos son, antes que nada, la representación del pensamiento histórico de sus autores y autoras enmarcados en un contexto determinado y destacan la importancia de la elaboración de relatos argumentados (Éthier et al., 2010). En mi investigación he tomado especialmente en consideración las propuestas relacionadas con el constructivismo social, la teoría crítica y la nueva historia narrativa sin olvidar las aportaciones de la escuela de los Anales.

Una vez ubicado he intentado responder una serie de preguntas, lo cual me ha proporcionado la base teórico-práctica que me ha permitido, a la vez, plantearme más sólidamente los supuestos y los objetivos de mi investigación. A continuación presento algunas de las preguntas planteadas y esbozos de las respuestas.

¿Qué entiendo por relato o por narración histórica escolar?

Para conseguir que el alumnado se apropie del conocimiento histórico se tiene que enfrentar necesariamente a la manera de razonar propia de la historia y a la manera como configura su explicación: narrativamente. Las narraciones históricas producidas por los escolares tendrían que integrar dos dimensiones, la del relato y la del discurso.

La narración histórica trasciende el nivel descriptivo y busca relaciones y contextos explicativos, los datos son interpretados a la luz de los conceptos, de las teorías. Una de las claves de la explicación radica, justamente, en la selección de los conceptos. Para el caso escolar pasa exactamente lo mismo: No se necesitarían conceptos si sólo tuviéramos que hacer una simple descripción, pero el conocimiento disciplinar —y aquí me refiero más a la didáctica de la historia que a la propia ciencia histórica— ha demostrado que la construcción de conceptos es fundamental a la hora de explicar e interpretar.

Todo relato histórico está, a la vez, moldeado por el contexto en el cual se inserta. En el caso del relato histórico escolar este contexto está marcado por la disciplina, por el currículum escolar, por la escuela y por la sociedad (Plá, 2005).

Los relatos tendrían que surgir de los problemas puesto que la problematización es la que cohesiona el argumento explicativo o trama (Veyne, 1984 y Ricoeur, 1983, 1984 y 1996). Es cuando el alumnado se enfrenta a un problema que se ve obligado a emplear una serie de procedimientos: saber emplear y analizar evidencias, saber formularse preguntas, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los otros... y, lógicamente para el caso que nos ocupa, saber sintetizar y comunicar la información de manera adecuada.

En función de lo que acabo de decir, el relato histórico escolar es, para mí, un discurso (interpretación propia) que explica acontecimientos, hechos o procesos históricos que realizan o pasan a una serie de personajes —individuales o sociales— en un espacio y tiempos determinados, efectuado desde y para la institución escolar. El relato histórico escolar es, también, una representación del pensamiento histórico del alumnado que nos sirve para saber cómo éste conoce, comprende y explica los hechos y los fenómenos históricos trabajados en el aula.

¿Qué componentes esenciales incluye un relato histórico escolar?

Los componentes de las narraciones históricas escolares y sus interrelaciones son, entiendo, esenciales porque marcan realmente la comprensión-interpretación que hace el adolescente del conocimiento histórico, marcan su aprendizaje escolar en relación a la historia. Es a partir de actividades relacionadas con el conocimiento y la comprensión de estos componentes y sus interrelaciones que podremos ayudar a mejorar los relatos históricos del alumnado y, a la vez, influir sobre su conocimiento y su pensamiento históricos.

Los componentes que considero esenciales en un relato histórico escolar son los siguientes:

- Título-tema
- Protagonistas: individuales, colectivos, instituciones…
- Acciones y/o sucesos
- Trama: principio-medio-fin
- Contexto: espacio-tiempo; contexto social, económico, político, cultural, internacional…
- Tiempo cronológico y tiempo histórico: cronología, cambio-continuidad, periodización…
- Explicaciones: causales, intencionales, causa-efecto, multicausalidad.

Además de los componentes del relato considero, de manera sintética, que un relato histórico escolar es, está formado por y supone una serie de aspectos que intento resumir a continuación.

Características del relato histórico escolar

- Es una representación del pensamiento histórico de los alumnos,
- una representación de la realidad, no la realidad,
- un constructo individual y/o social,
- una construcción de afirmaciones justificadas por evidencias,
- una selección de conceptos y contenidos históricos trabajados al aula,

- tiene una serie de componentes que lo conforman: tema, trama, protagonistas, escenarios, tiempos, causalidad... y
- es, a la vez, narración, explicación, interpretación y valoración,
- está moldeado por el contexto (escuela, currículum...) en el cual se inserta,
- tiene que tener cuidado en la coherencia, la cronología, la exhaustividad, la contextualización y la causalidad y, finalmente,
- supone una serie de ventajas e inconvenientes.

¿Cómo se aprende (o se puede aprender) a narrar historia?

A partir de todas las propuestas que he leído intento, finalmente, hacer una propuesta propia de modelo de análisis que me tiene que servir para comprobar cómo relatan la historia los alumnos de la ESO y cómo evolucionan estos relatos a lo largo de la escolaridad. Haciéndolo puedo observar también cómo evoluciona su pensamiento histórico y ayudarles a que aprendan a relatar. Se trata de proponer un modelo que explicite qué se tiene que enseñar, cuándo, cómo y con qué, los relatos escolares producidos por los alumnos durante la enseñanza secundaria obligatoria.

El objetivo fundamental de esta investigación es, pues, comparar, analizar y valorar los relatos históricos producidos por el alumnado de secundaria antes y después de la interiorización del modelo que propongo para narrar cualquier hecho o proceso histórico y valorar las ventajas y las desventajas de este modelo.

Hasta ahora parece que la mayoría de investigaciones van en la línea de comprobar cómo relatan los alumnos de todo el mundo, qué componentes utilizaban en sus narraciones y cuáles no, cómo relacionan estos componentes... y a partir del análisis de los relatos resultantes proponer clasificaciones. Excepto en contadas excepciones se han analizado estos relatos después de haberse efectuado actividades específicas de enseñanza-aprendizaje.

En mi caso no sólo me intereso por comprobar cómo los alumnos construyen sus relatos históricos sino también la manera cómo se puede intervenir en esta construcción. Es en este sentido que me he decidido por la investigación crítica y por el uso de métodos cualitativos, y he encontrado especialmente interesante el estudio de caso desde la investigación-acción. En este momento estoy en pleno proceso de análisis de los relatos recogidos y de los efectos de las actividades propuestas.

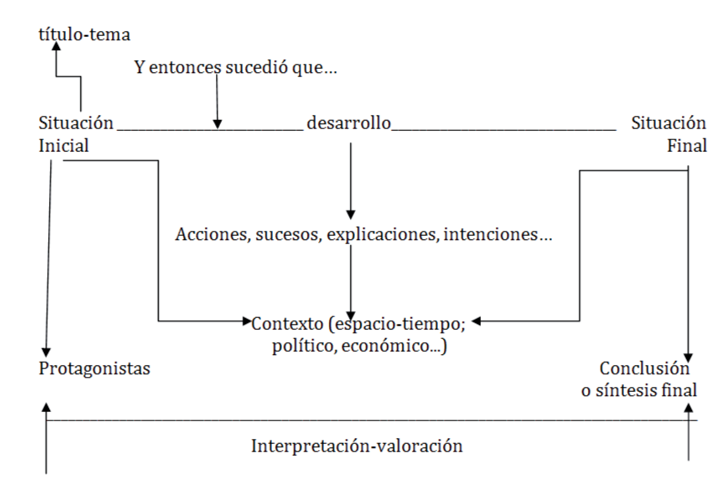
Un modelo para el tratamiento de los relatos históricos escolares y bases de orientación para su uso

La finalidad última del modelo que presento es que el alumnado interiorice un tipo de representación de la historia basado en un tipo de relato histórico determinado. Este modelo pretende, por un lado, ser una prolongación del modelo de estructura conceptual que propone Santisteban et al. (2010) y, por otra, responde a una manera

determinada de entender el hecho -acontecimiento, proceso- histórico (Pagès, 2002[3], p.203).

Más allá de una serie de consideraciones que serían largas de enumerar y que están relacionadas con la lista de características del relato histórico escolar que presentaba antes, destaco una serie de aspectos que condicionan la enseñanza-aprendizaje de los relatos en las aulas de secundaria: el uso de andamios ficcionales; el planteamiento por parte del profesorado de un problema histórico que sólo se pueda resolver, precisamente, con relatos propios de los alumnos; el contacto con relatos históricos más allá de los que aparecen en los libros de texto; el trabajo con fuentes y con métodos de trabajo interactivos; la presentación de relatos con formatos no escritos (o no solamente escritos) [...]

El modelo que tendrían que interiorizar los alumnos al finalizar la ESO es el siguiente:



Mi investigación se está efectuando a partir de una secuencia de aprendizaje que ha sido desarrollada a lo largo del curso 2012-13 en dos grupos de 4t de ESO del IES Manuel Sales y Ferré de Ulldecona (Tarragona). He efectuado varias actividades relacionadas con el trabajo de los componentes y otros aspectos del relato como por ejemplo:

- Un relato previo relacionado con la historia medieval,
- la lectura de imágenes para trabajar títulos-temas, espacio-tiempo, personajes y acciones,
- comentario de textos para operar con contextos históricos,
- lectura de fuentes escritas para trabajar tipos de personajes, acciones, tiempo-espacio, contexto histórico...,

- el relato de la revista Avenç: "Garbo, el espía que engañó a Hitler", para descubrir los diferentes elementos del relato,
- un relato final relacionado con el siguiente título: "El imperialismo en Trasmenia hasta la Primera Guerra Mundial". Los alumnos se autocorrigieron el relato con sus respectivas pautas de corrección.

A modo de ejemplo aporto dos recursos y un fragmento amplio de un relato histórico final:

1) Escribir un título	Que indique con precisión: • El tema de que se trata. • La situación en el espacio. • La cronología o situación en el tiempo.
2) Describir la situación inicial	• Indicar el/los protagonista/as (haciendo una pequeña descripción o aclaración cuando sea necesario) • Indicar el tiempo y el espacio. • Hacer referencias al contexto histórico, sobre todo al ámbito temático con el que más se relaciona.
3) Indicar el punto en el cual se complica la situación inicial: Y entonces…	• Describir y explicar el suceso que hace cambiar la situación inicial. Este hecho puede ser consecuencia de la voluntad de los protagonistas o suceder como consecuencia del contexto. También se puede hacer referencia a otros tipos de causas/antecedentes.
4) Elaborar la relación detallada de los hechos. Desarrollo y análisis explicativo del relato.	Siguiendo un orden, guión y/o criterio con la intención de ordenar los hechos y los sucesos (generalmente suele ser cronológico): • Señalar todo aquello que hacen y/o pasa a los protagonistas. • Explicar por qué lo hacen y/o pasa (causalidad). • Indicar cuándo y dónde ocurren los sucesos (si es necesario). • Hacer una división en etapas de los sucesos (si es necesario). • Utilizar evidencias y argumentos.
5) Describir la situación final	• Indicar el tiempo y el espacio • Hacer referencias al contexto histórico en función del ámbito temático. • Hacer una conclusión o síntesis final donde se comparen la situación final con la situación inicial y se expliquen los porqués de los cambios y las continuidades.
6) Interpretación personal	• Explicar por qué es importante el hecho relatado. Esto se puede hacer patente… • resaltando las consecuencias… • comparándolo con algún hecho parecido de la actualidad o de otra etapa de la historia, • comentando si hay diferentes interpretaciones históricas del hecho relatado.

1) Unas bases de orientación para elaborar relatos históricos[1]

Título:	Que indique con precisión: • El tema de que se trata. • La situación en el espacio. • La cronología o situación en el tiempo.
Título:	• Indicar el/los protagonista/as (haciendo una pequeña descripción o aclaración cuando sea necesario) • Indicar el tiempo y el espacio. • Hacer referencias al contexto histórico, sobre todo al ámbito temático con el que más se relaciona.
Situación Inicial	• Describir y explicar el suceso que hace cambiar la situación inicial. Este hecho puede ser consecuencia de la voluntad de los protagonistas o suceder como consecuencia del contexto. También se puede hacer referencia a otros tipos de causas/antecedentes.
Y entonces paso que…	Siguiendo un orden, guión y/o criterio con la intención de ordenar los hechos y los sucesos (generalmente suele ser cronológico): • Señalar todo aquello que hacen y/o pasa a los protagonistas. • Explicar por qué lo hacen y/o pasa (causalidad). • Indicar cuándo y dónde ocurren los sucesos (si es necesario). • Hacer una división en etapas de los sucesos (si es necesario). • Utilizar evidencias y argumentos.
Desarrollo y análisis explicativo	• Indicar el tiempo y el espacio • Hacer referencias al contexto histórico en función del ámbito temático. • Hacer una conclusión o síntesis final donde se comparen la situación final con la situación inicial y se expliquen los porqués de los cambios y las continuidades.
Situación final	• Explicar por qué es importante el hecho relatado. Esto se puede hacer patente… • resaltando las consecuencias… • comparándolo con algún hecho parecido de la actualidad o de otra etapa de la historia, • comentando si hay diferentes interpretaciones históricas del hecho relatado.
Interpretación	¿Qué evidencias/argumentos utilizas para justificar tus afirmaciones? • ¿Destacas en el texto la importancia del hecho relatado? ¿Cuál es y en qué te basas para afirmarlo? • ¿Relacionas el hecho relatado con el presente o con algún otro momento de la historia? ¿Por qué? • ¿Explicas si hay diferentes visiones del hecho relatado? ¿Cuáles son?

2) Un guión para la autocorrección

[1] Estas bases pueden ser empleadas indistintamente tanto por el profesorado como por los alumnos mayores.

Relato de un alumno: el Imperialismo en Trasmenia hasta la Primera Guerra Mundial

> John y Samuelle eran dos jóvenes africanos, de unos quince años, que vivieron la colonización de su país de primera mano, a principios del siglo XX. En aquel territorio la economía era totalmente de subsistencia: tenían lo justo para sobrevivir (si podían). Por lo que respecta a la sociedad no había diferencias sociales: no había ni estamentos ni clases sociales, todos eran iguales en este aspecto. Nunca habían tenido sobresaltos en sus vidas, todos los días hacían lo mismo.
>
> Un día en que los dos estaban buscando comida por los campos con una de sus tribus, aparecieron centenares de hombres blancos [...] estaban conquistando África porque querían extender su cultura, querían encontrar nuevas formas de vida, los mejores territorios posibles, nuevos mercados donde vender el excedente de la producción industrial de la metrópoli, primeras materias desconocidas y de calidad que se pudiesen conseguir baratas [...].
>
> También se tiene que decir que la población aumentó puesto que las medicinas implantadas evitaban muchas muertes. Los blancos habían cambiado completamente la vida de los africanos. Habían introducido su cultura, las nuevas tecnologías en la vida, nuevos cultivos...

Avanzándome un poco a las conclusiones de la investigación y sin haber realizado todavía un análisis exhaustivo de los datos empíricos tengo que decir que, como en el caso del alumno del relato, todas y todos los alumnos han progresado muchísimo en la realización de relatos y en la comprensión de sus componentes. Del mismo modo las actividades realizadas les han resultado gratificantes. Así pues, tengo que concluir de manera provisional que el trabajo continuo con relatos históricos parece fomentar el análisis, la interpretación y la comprensión de los hechos y procesos históricos por parte de los alumnos, además de ser una buena representación de su pensamiento histórico.

Bibliografía orientativa:

Barton, KC, y Levstik, L (eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good.* Mawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Benejam, P, y Pagès, J (coord.) (2002^{3}). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Cariou, D. (2006). Récit historique et construction du savoir en clase d'histoire au lycée en *Le Cartable de Clio*, 6, 174-184.

Carretero, M. y López Ródríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica, En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 75-89.

Éthier, M.A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990 en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-73.

Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? [En línea] *Escuela de Historia,* 6. Accesible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412007000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato.* México: Plaza y Valdés, S.A.

Ricoeur, P. (1983, 1984). *Temps et récit,* I y II. París: Seuil

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración. El tiempo narrado, III.* Madrid: Siglo XXI

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral, En *Propuesta Educativa*, 7, 27-36. [traducción de S. Finocchio]

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio y Asociados. La historia Enseñada,* 14, 34-56.

Santisteban A, González, N, y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico a través de les representaciones históricas del alumnado, CIDd, *II Congreso Internacional de didácticas.*

Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia.* Madrid: Alianza.

LA EDUCACIÓN CIUDADANA DE LOS JÓVENES EN ESPAÑA. UN EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA[1]

Elisa Navarro Medina

Nicolás de Alba Fernández

Universidad de Sevilla

Introducción

La necesidad de saber estar en la sociedad, de adquirir por parte de la juventud los contenidos y valores que le permitan participar como ciudadanos, es imprescindible. Para Cortina (2006) debe concebirse la educación "como derecho social fundamental, recurso privilegiado de legitimidad del Estado de derecho democrático, [...] donde se juega la suerte de las democracias contemporáneas" (p. 10). Se trata de concebir la escuela más allá que como mecanismo de transmisión de conocimientos y habilidades, de meras estrategias para el mercado de trabajo, y se apuesta por una educación basada en la formación de ciudadanos como actores principales del mundo global en el que viven (Pagès, 2003; 2009). Pero ¿qué mecanismos utilizamos en la escuela para educar ciudadanos? ¿Los programas educativos representados en las disciplinas escolares recogen estos planteamientos? Hemos de decir que desde las finalidades de la Historia de España como disciplina escolar se aboga por el desarrollo social y personal de los jóvenes (Navarro y De Alba, 2011). No sólo desde el punto de vista de un conocimiento conceptual que es preciso que el alumno conozca, sino desde el punto de vista

[1] Los resultados de esta comunicación están vinculados al proyecto titulado "Estrategias de Formación del Profesorado para Educar en la Participación Ciudadana" (EDU2011-23213).

de formación ciudadana para los estudiantes, pues será la última materia obligatoria que el alumno estudie donde se les proponga su progreso social y personal dentro de la sociedad en la que viven y de la que de uno u otro modo, por acción u omisión, siempre participan.

Concepción de la Historia como educadora de ciudadanos

La Historia de España se sitúa dentro del segundo curso del Bachillerato[2] como una materia común a todo el alumnado, donde el estudio de la diversa y rica organización política e institucional del Estado español, así como el proceso histórico que ha dado lugar a la misma, se erigen como referencias fundamentales. En este curso se contempla no sólo el estudio de España como una nación única y global, sino que permite atender a las distintas peculiaridades y características idiosincrásicas que definen a cada una de las comunidades autónomas que lo componen, permitiendo que el alumnado realice una aproximación a lo global y a lo local. Así, y del mismo modo, atiende a la perspectiva y posición de España dentro de un marco más internacional, europeo y mundial, permitiendo establecer las relaciones entre ellos y convirtiéndose en vehículo de cohesión para el alumnado proveniente de otros países.

Esta materia se presenta, por tanto, importante para el desarrollo de la formación personal y social de nuestros jóvenes, donde la adquisición de competencias que fomenten su formación ciudadana y democrática debe convertirse en objetivo prioritario (Pagès, 2003). La perspectiva temporal de estudio de la enseñanza de esta disciplina debe permitir desarrollar esquemas de conocimiento e interpretación para la realidad actual, a través de la conjunción de las épocas pasadas, el tiempo presente y el futuro. Pero esta formación no se concibe únicamente desde una perspectiva individual, sino que el hecho de que se trate de una materia social, debe acrecentar entre la juventud la percepción de su entorno como un ente social y colectivo, donde participen como ciudadanos de plenos derechos y obligaciones. Dentro de este nivel, el estudio de la materia de Historia de España se propone como un elemento fundamental para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Del mismo modo, la Orden ESD/1729/2008[3], que establece el currículo del Bachillerato, considera la Historia, y su estudio, como una base fundamental sobre la que construir y reconstruir otras disciplinas humanas, propiciando "[...] el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la inferencia, la interpretación, la capacidad de comprensión y explicación, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico" (pp. 27505-27506). Por tanto, hemos de tener en cuenta que la Historia hoy en día no puede enseñarse como una relación de reyes y batallas, propia de la educación tradicional-elitista de épocas pasadas (Cuesta, 2001), sino que debe estructurarse en torno

[2] Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato, publicado en BOE núm. 147 de 18 junio 2008.

[3] Esta Orden se concreta posteriormente para cada una de las comunidades autónomas, con modificaciones dependiendo del territorio. Un análisis detallado de los currículos de las cuatro provincias seleccionadas para nuestra muestra puede verse en Navarro Medina (2012).

a un armazón donde debe presentarse lo económico, social y cultural. La idea de concebirla como un todo, aunque parezca utópica, deberá ser la meta que persigan estas enseñanzas, pues el estudio del ayer permite hacer inteligible el mundo de hoy, idea que justifica la ampliación de los contenidos mínimos en esta etapa educativa.

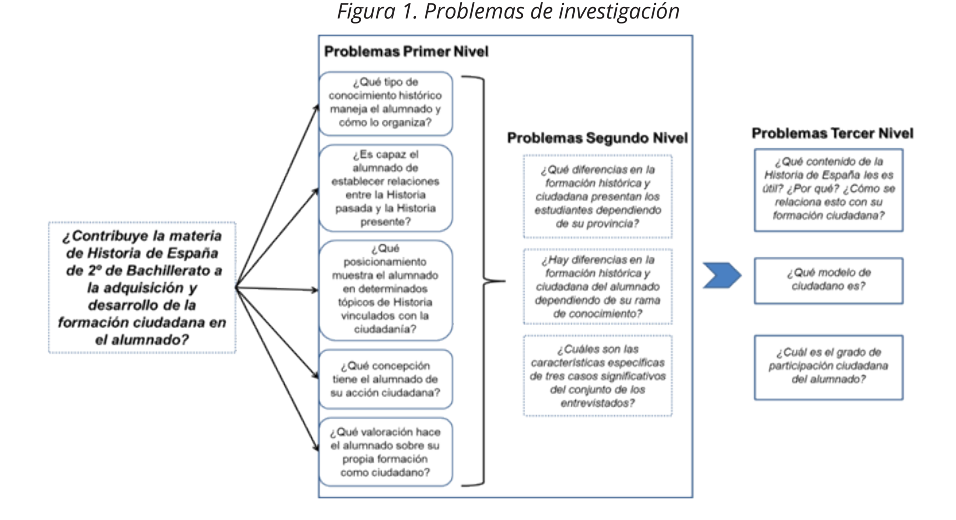
Planteamiento metodológico de la investigación

Como punto de inicio de este proceso investigador (Navarro et al, 2011), planteamos como problema de investigación general la siguiente cuestión:

¿Contribuye la materia de Historia de España de segundo de Bachillerato a la adquisición y desarrollo de la formación ciudadana en el alumnado?

La amplitud de este problema requiere definirlo en otros problemas más específicos que nos permitan abordar el proceso de análisis e interpretación de resultados. De este modo, son tres los grupos de problemas planteados —tal y como se recoge en la figura 1—. El primer grupo recoge los problemas específicos que desarrollan el anterior en aspectos más concretos y que han configurado el marco básico para la recogida y el análisis de la información. Son, en última instancia, nuestros objetos concretos de investigación. El segundo grupo de los problemas planteados nos permiten una visión de los datos ofrecidos por el primer grupo de problemas desde tres perspectivas distintas. Estos problemas nos aportan una interpretación más completa de nuestros primeros resultados, tomando como base las provincias de estudio, las ramas de conocimiento y tres casos significativos del conjunto total de la muestra. Por último, el tercer grupo de problemas podemos considerarlos como meta problemas a los que nuestro trabajo también ha intentado dar respuesta a través de un segundo proceso de inferencia y cruce de los resultados con el marco teórico. Ellos dan lugar al establecimiento de las conclusiones últimas de la investigación, así como a algunas estrategias de mejora.

Figura 1. Problemas de investigación



Selección de la muestra e instrumento de recogida de información

Las decisiones acerca de la elección de la población objeto de estudio han sido abordadas desde el inicio de este trabajo. Tal y como hemos señalado con anterioridad, nos parece especialmente relevante conocer cuál es la formación histórica y ciudadana adquirida por el alumnado y para ello consideramos imprescindible dar la voz a los estudiantes. De esta forma, ofrecer la voz a los estudiantes significa implicarlos en el proceso de desarrollo y mejora de la educación, de las clases, de sus docentes y de los métodos y procesos que se llevan en la práctica diaria y cotidiana del aula.

Para la selección de nuestra muestra, consideramos que las estrategias más adecuadas son el *muestreo por cúmulos* (Salkind, 2009; Navarro, 2012) y el *muestreo por cuotas* (Salkind, 2009; Navarro, 2012). Estas estrategias han dado lugar a la muestra que se describe a continuación. La selección de las provincias objeto de nuestro estudio ha sido realizada basándonos en los datos facilitados por el Ministerio de Educación y Ciencia[4]. A partir de ellos hemos elaborado un breve estudio por Comunidades Autónomas y provincias del periodo 2003-2007[5] a partir de los datos del alumnado matriculado y aprobado en segundo curso de Bachillerato. Estudiados estos datos, y teniendo en cuenta que nuestro objetivo es el de recoger evidencias que se sitúen en la media de aprobados -77,75%- por provincias integrando, a su vez, las variaciones más significativas por encima y por debajo de ésta, los casos seleccionados para estudiar son diez en las provincias de Almería, Alicante, Murcia, Sevilla y Tarragona, teniendo nuestra muestra un total de cincuenta estudiantes, tal y como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra

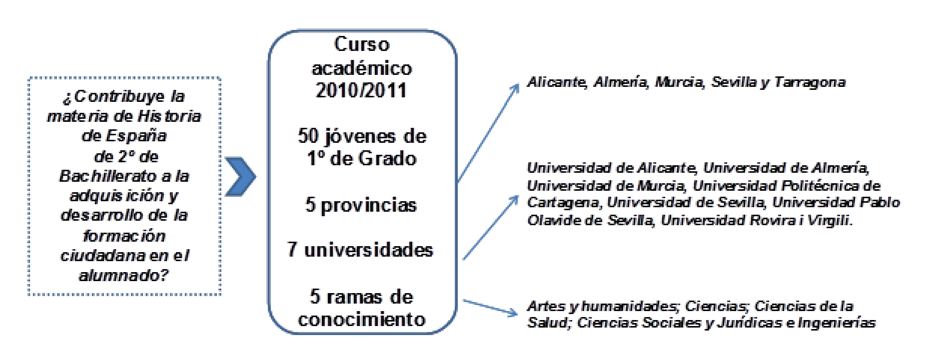
Comunidades y províncias	**Porcentaje de aprobados Bachillerato**	**Variación con respecto a la nota media**	**Casos**
	77,75%	**+ 7,85**	**50**
Andalucía: Almería	85,60	+ 7,85	10
Comunidad Valenciana: Alicante	80,55	+ 2,80	10
Región de Murcia: Murcia	77,18	- 0,57	10
Andalucía: Sevilla	75,83	- 1,92	10
Cataluña: Tarragona	71,39	- 6,36	10

Esta muestra ha sido recogida durante el curso académico 2010/2011. Además, se ha intentado equilibrar el número de estudiantes con respecto al género, contando finalmente con la participación de veinticinco chicos y veinticinco chicas. En resumen, la muestra queda configurada del siguiente modo, tal y como refleja la figura 2:

[4] Estadística de las Enseñanzas no universitarias: centros, personal, alumnado matriculado y graduados. Consultado el 20 de mayo de 2010 desde http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas

[5] A partir de al año 2008, el Ministerio no presenta estos datos numéricos así de especificados, sino un informe donde realiza una explicación de ellos, por lo que no se pueden obtener porcentajes de aprobados.

Figura 2. Resumen de la muestra



Determinados los objetivos a investigar, nuestra metodología de investigación y la muestra que conforma nuestro estudio, es necesario describir el instrumento de recogida de información utilizado para responder a nuestros planteamientos. Consideramos, para ello, que la estrategia más adecuada para la recogida de datos es la entrevista semiestructurada. El uso de esta técnica de investigación y no de otras posibles, recae en la importancia que para nosotros tiene “encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (Ruiz Olabuénaga, 2009, p. 166) y que en nuestro caso se particulariza en conocer el conocimiento histórico y ciudadano que maneja el alumnado. Para ello, se han utilizado cuatro supuestos en torno a distintos temas trabajados en la materia que, además, poseen una importante relevancia en la actualidad política, social y cultural de nuestro país. La condición principal que se le exige al alumnado es que deben utilizar argumentos históricos para dar respuesta a las preguntas planteadas. Los cuatro temas trabajados son: El derecho al voto y la reforma constitucional; La reforma constitucional y la ley de sucesión al trono; La guerra civil y la memoria histórica; El retraso económico de España (Navarro y Martínez, 2012).

El análisis cualitativo de los resultados aportados por las cincuenta entrevistas se ha realizado a partir de un sistema de categorías configurado en torno a cinco variables correspondientes con los problemas de investigación de primer nivel planteados. Estas variables o categorías nos permiten clasificar los datos y realizar generalizaciones en torno al grupo de alumnos estudiados. Cada una de las cinco variables definidas en el sistema de categorías cuenta con tres niveles de definición que actúan como hipótesis de progresión desde niveles de formulación que van de lo simple a lo complejo (García Díaz, 1999). Así, las cinco variables objeto de nuestro estudio son:

- Variable 1: Dimensión organizativa del contenido histórico.
- Variable 2: Manejo de la causalidad histórica.
- Variable 3: Posicionamiento en torno a tópicos de Historia Contemporánea en relación con la ciudadanía.

- Variable 4: Concepción de la acción ciudadana.
- Variable 5: Valoración de su propia formación ciudadana en relación con la Historia.

Determinada como técnica el análisis de contenido y especificadas las variables y los niveles que nos permiten categorizar la información, la codificación y el tratamiento informático de los datos se ha realizado con el programa de análisis cualitativo Atlas. Ti, versión 4.2.

Algunas conclusiones del estudio

De las respuestas de las cincuenta entrevistas, hemos categorizado 1690 anotaciones que en su mayoría se concentran en el nivel uno, independientemente de la variable a la que hagamos referencia. Este nivel es el que recoge aquellas respuestas con menor complejidad. Si nos detenemos en los resultados de cada variable, comprobamos como la variable uno, donde abordamos la dimensión organizativa del contenido histórico, describe a un alumnado que maneja poca diversidad de datos, por ejemplo cuando se le pregunta por el contenido histórico estudiado, ofreciendo contenidos aislados y confusos, mayoritariamente de aspectos políticos, cuya organización realiza cronológicamente.

La variable dos, donde abordamos los procesos de la causalidad histórica, describe a un alumnado que no establece causas o las que establece son demasiado simples, mostrando una dificultad para la aplicación de los contenidos históricos a los problemas sociales, sobre todo en los concernientes a la guerra civil. Establece relaciones causales demasiado genéricas y basadas en cuestiones míticas de la historia, como por ejemplo: España está en crisis porque socialmente somos un país más atrasado, aunque es sobre este tema económico donde se refleja un aumento de causas para explicarlo.

La variable tres, que recoge aquellas respuestas donde los estudiantes se posicionan en torno a algunos tópicos de Historia contemporánea en relación con la ciudadanía, describe a unos estudiantes que se posicionan en las cuestiones relativas a la monarquía y la guerra civil, pero son incapaces de pronunciarse en temas relativos a la democracia o la economía, generalmente por las dificultades que entraña relacionar estos temas históricos con la ciudadanía. Sin embargo, sus apreciaciones en torno a la institución monárquica dejan patente que desconocen muchas de sus funciones y le atribuyen, en su mayoría, la de representación y, en cuanto a la guerra civil, manejan una percepción simplista tanto del conflicto como de su superación.

La variable cuatro complementa a la variable tres a partir de las respuestas relativas a la concepción de la acción ciudadana que tienen los estudiantes y encontramos, en su mayoría, respuestas que recurren al conocimiento cotidiano más que al histórico, donde se refleja que, para los estudiantes, muchos de los problemas sociales presentados no se conciben como propios. Ello les lleva a manifestar unas concepciones ciudadanas superficiales y ambiguas, basadas en convencionalismos, y para las que

plantean propuestas de mejora vinculadas, principalmente, a cambios en el sistema educativo.

La última de las variables recoge la valoración que los estudiantes hacen de su propia formación ciudadana en relación con la Historia y, a diferencia de las anteriores, en ésta los niveles uno y dos se muestran casi parejos. Así, encontramos, por un lado, estudiantes que señalan que la utilidad de la Historia es conocer el pasado, manejar contenidos y conocer la política; que se trata de una materia importante porque aporta cultura general. Y, por otro lado, aquellos que la entienden como formadora de ciudadanos, junto con su entorno próximo y cuya finalidad última es no repetir los errores del pasado. Para estos alumnos, además, aporta criterio, valores y mecanismos de análisis social.

Del análisis realizado atendiendo a las provincias de la muestra podemos señalar que las notas de los alumnos, tanto en Bachillerato como en las Pruebas de Acceso a la Universidad, no determinan el contenido histórico o las causas históricas que son capaces de utilizar. Además, los estudiantes manifiestan escasamente el desarrollo de las competencias ciudadanas que se proponen en las finalidades y objetivos curriculares, quedando lejos de las propuestas curriculares realizadas para cada comunidad autónoma.

En cuanto al análisis realizado por áreas de conocimiento hemos de señalar que las notas por ramas de los estudiantes no reflejan el contenido ni las causas históricas que utilizan. Sin embargo, para las variables relacionadas con su percepción ciudadana, los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades muestran niveles de consecución mayores.

El análisis de tres casos significativos de la muestra indica que un mismo currículo puede implicar un aprendizaje diferente dependiendo del estudiante, señalando que los estudiantes pueden tener concepciones ciudadanas más próximas al conocimiento cotidiano que al conocimiento histórico propio de la enseñanza de la Historia de España.

En conclusión, los estudiantes presentan dificultades para la extrapolación del conocimiento escolar a los problemas sociales planteados. Estas dificultades están directamente relacionadas con la estructuración de esta disciplina en una sucesión lineal de acontecimientos y no en torno a problemas sociales relevantes que permitan, no sólo organizar el contenido, sino favorecer las capacidades de comprensión, interpretación e inferencia de los estudiantes. En la medida en la que los estudiantes no perciben los problemas sociales como problemas personales, no generan sobre ellos la necesidad de un aprendizaje profundo, presentando dificultades para vincular el contenido histórico para comprenderlos. Este aspecto ha sido especialmente relevante en las cuestiones del derecho al voto y la monarquía, pese a ser temas bastante trabajados a nivel curricular.

Es momento, por tanto, de plantear otro modelo de enseñanza de la Historia si cierta-

mente queremos que los jóvenes desarrollen unas concepciones ciudadanas propias de la realidad en la que viven y de los desafíos que se les presentan.

Referencias bibliográficas

Cortina, A. (2006). Educación en valores y ciudadanía. En M. Martínez Martín y G. Hoyos Vásquez (Coord.), *La formación en valores en sociedades democráticas* (pp. 49-73). Barcelona: Octaedro.

Cuesta, R. (2001). *El código disciplinar de la Historia escolar: la formación de una tradición social resistente a la innovación.* Ponencia presentada en el curso La innovación educativa en el ámbito de las ciencias sociales, Agosto, La Rábida, Universidad Internacional de Andalucía.

García Díaz, J. E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en Educación Ambiental. *Investigación en la Escuela,* 37, 15-32.

Navarro Medina, E. (2012). *La enseñanza de la Historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato.* Tesis doctoral no publicada, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

Navarro, E. y De Alba, N. (2011). El aprendizaje de la historia de España para la educación ciudadana. *Investigación en la Escuela*, 75, 21-34.

Navarro, E. y Martínez, N. (2012). ¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Ed.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I (pp. 411-420). Sevilla: Diada Editora.

Navarro, E., De Alba, N., y Martínez, N. (2011). *Histoire l'Espagne et la formation des citoyens. Approche méthodologique d'une recherche en cours.* Comunicación presentada al Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Marzo, Lyon, Francia.

Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato, publicado en BOE núm. 147 de 18 junio 2008.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª Ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Salkind, N. (2009). *Exploring Research.* New Jersey: Pearson Education.

"...Y SOMETIERON A LOS PUEBLOS INDIOS QUE HABÍA ALLÍ". COMPETENCIA NARRATIVA DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO SOBRE LA HISTORIA DE LOS ESTADOS UNIDOS[1]

Santiago Prego Gonzalez

Xosé Armas Castro

Universidad de Santiago de Compostela

1. Narrativas de los estudiantes y desarrollo de la conciencia histórica

Este trabajo ofrece resultados iniciales de una indagación en curso sobre las narrativas de estudiantes de bachillerato en relación con algunos aspectos clave de la historia de los Estados Unidos. La finalidad es identificar las narraciones históricas que construyen los estudiantes e interpretarlas a la luz de los estudios sobre la conciencia histórica y la competencia narrativa. También se pretende identificar la influencia en el aprendizaje histórico de los estudiantes, tanto la instrucción escolar como los discursos que se ponen en circulación a través de los medios de comunicación, el cine o la cultura cotidiana.

Para el análisis de las narrativas históricas de los estudiantes se tienen en cuenta las aportaciones de Jörn Rüsen[2] sobre el desarrollo de la conciencia histórica, un modo específico de orientación temporal en situaciones reales de la vida cotidiana que re-

---

[1] Este trabajo se ha realizado dentro de las actividades del Proyecto COMPSOCIALES EDU2012-37909-C03-01, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad dentro del Plan Nacional de I+D+I.

[2] Rüsen en Schmidt, Barca y de Rezende (2010). También Rüsen (2004).

laciona el pasado con el presente confiriendo así una perspectiva futura a la realidad actual. La expresión esencial de la conciencia histórica es la competencia narrativa, entendida como «la habilidad para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada» (Rüsen, 2010, p. 59).

La teoría sobre la conciencia histórica mantiene estrechas relaciones con el proceso de aprendizaje histórico. Para Rüsen (2010, p. 74) el aprendizaje de la historia es un proceso de «digestión de experiencias del tiempo en forma de competencias narrativas». Con la intención de establecer categorías que permitan analizar las manifestaciones empíricas de la conciencia histórica, identifica cuatro tipos de estructuras narrativas con un creciente nivel de complejidad que, al mismo tiempo, mantienen relaciones estrechas con diferentes corrientes historiográficas y modelos de aprendizaje histórico.

a) **Tradicional**. El pasado aparece ejerciendo una influencia decisiva sobre el presente promoviendo la continuidad de las tradiciones, las costumbres y el sistema de valores. Las conmemoraciones proporcionan significados como si el pasado estuviese vivo en el presente y los personajes de otras épocas actuasen por razones semejantes a las nuestras en el presente.

b) **Ejemplar**. Las experiencias del pasado se presentan como casos o ejemplos que personifican reglas generales de la conducta humana. La historia es vista como un recuerdo del pasado que nos proporciona lecciones para el presente.

c) **Crítica**. Produce discursos rupturistas con las creencias y los valores tradicionales, resalta las diferencias entre pasado y presente y ofrece contranarrativas que ponen en perspectiva histórica y relativizan las ideas y las conductas humanas.

d) **Genealógica (o genética).** Concilia cambio y diferencia en las relaciones entre pasado, presente y futuro. Los relatos de los acontecimientos del pasado nos dicen algo importante sobre nuestras vidas presentes y nuestras elecciones futuras. La pluralidad de puntos de vista y el reconocimiento del «otro» forman parte de una conciencia histórica y moral que considera el cambio y la transformación elementos constitutivos de la identidad.

El conocimiento cotidiano del contexto escolar pone de manifiesto que los discursos históricos tradicionales y ejemplares son más frecuentes, y menos usuales los críticos y genealógicos. Los primeros son los que informan buena parte de los currículos escolares y las prácticas profesionales de los profesores, los segundos requieren un esfuerzo mayor tanto para el profesorado como para el alumnado.

En la actualidad diversos estudios utilizan las aportaciones teóricas de Rüsen para analizar los discursos escolares en los que se manifiestan las diferentes formas de la conciencia histórica, al mismo tiempo que intentan dilucidar el papel que juegan en la construcción de estas narrativas la instrucción escolar y otros agentes culturales,

como la televisión, el cine o la cultura popular.

Peter Seixas (2004, p. 10) adopta una perspectiva extensiva de conciencia histórica que abarca «las comprensiones individuales y colectivas del pasado, los factores cognitivos y culturales que conforman esas comprensiones, así como las relaciones de las comprensiones del pasado con las del presente y el futuro»[3]. Explorando esta perspectiva ha hecho avanzar la reflexión teórica sobre la conciencia histórica desde el *Centre for the Study of Historical Consciousness* y ha identificado siete aspectos o paradojas a tener en cuenta en las narrativas históricas: epistemología histórica, sentido histórico, continuidad y cambio, progreso y decadencia, juicio moral, agencia histórica y empatía. Con estos supuestos, ha realizado algunas aportaciones sobre los usos que hacen los jóvenes de la conciencia histórica en el contexto escolar y social. Destacaremos tan solo dos trabajos empíricos. En el primero (Seixas, 1993) analiza los discursos de los estudiantes al confrontar dos textos fílmicos con enfoques divergentes sobre las relaciones entre los nativos norteamericanos y los blancos. En el segundo (Seixas, 2005), propone a los estudiantes el diseño de un gráfico sobre los «grandes acontecimientos, procesos o temas de la historia mundial» y les solicita que justifiquen los elementos seleccionados y su disposición en el gráfico.

Peter Lee ha realizado desde el *Institut of Education* de Londres una extensa investigación, conocida como Proyecto CHATA (Lee y Ashby, 2000), sobre la comprensión de los estudiantes de la historia y de los que denomina «conceptos de segundo orden» (*evidencia, causa, explicación, tiempo, cambio, empatía...*). Posteriormente (Lee, 2004), ha establecido puntos de contacto con la teoría de Rüsen de la conciencia histórica, poniendo de manifiesto que los «marcos de referencia» de los estudiantes sobre cómo se obtiene el conocimiento del pasado, qué relaciones se establecen entre los acontecimientos y las fuentes o de qué forma se construyen los relatos del pasado influyen decisivamente en el tipo de conciencia histórica que manifiestan. Insiste Lee en que la escuela tiene aquí un papel fundamental ya que la educación histórica que proporcione debe servir para revisar las ideas de sentido común que forman parte de los discursos cotidianos sobre la historia.

También son relevantes las investigaciones de Isabel Barca y Mª Auxiliadora Schmidt sobre las narrativas y la conciencia histórica de los jóvenes portugueses y brasileños (Barca, 2010; Barca y Schmidt, 2013), en las que las autoras analizan las narrativas de estudiantes de ambos países sobre la historia nacional y global del último siglo. Los resultados permiten analizar los usos de aspectos del conocimiento histórico como explicación, significado o cambio, y también desvelan la influencia de factores personales, sociales y nacionales en sus relatos.

2. Contenido y método

Nuestro trabajo se funda en el análisis de las producciones de un grupo de 20 estudiantes de 1º curso de bachillerato (16-17 años) de un instituto de educación secun-

[3] Macdonald, S. and Fausser, K (2000, p.10), cit. Seixas (2004, p. 10).

daria de la ciudad de Santiago de Compostela, con una extracción social y cultural que responde a la media del alumnado de los centros públicos de la ciudad. Estas producciones se recogieron durante el desarrollo de un Trabajo Fin de Máster en el curso 2012-13; posteriormente se han completado con nuevos datos.

Las tareas solicitadas a los estudiantes consistieron en una relación de personajes y acontecimientos relevantes de la historia de los Estados Unidos y dos narraciones de contenido histórico: una sobre las relaciones entre los nativos norteamericanos y los colonos blancos en el proceso de formación de los Estados Unidos; la otra, sobre el papel de los Estados Unidos en la historia contemporánea. Las producciones de los estudiantes ofrecen una gran diversidad, tanto en los datos que manejan como en la calidad de las explicaciones históricas y de los razonamientos morales que utilizan. Algunas se limitan a reproducir frases breves, poco elaboradas y con escaso sentido histórico, mientras otras proporcionan narraciones en las que la orientación temporal, las explicaciones históricas y el raciocinio moral alcanzan niveles que las sitúan en los tipos crítico y genético de las categorías de Rüsen.

La elección de la historia de los Estados Unidos como contenido de las tareas de los estudiantes estuvo relacionada con el proceso de desarrollo del currículo del grupo-clase, pero también con el supuesto de partida de que los conocimientos históricos de los estudiantes sobre los Estados Unidos proceden tanto del contexto escolar como de los medios de comunicación social, el cine o la cultura cotidiana.

El papel de los Estados Unidos en la configuración del mundo que hoy conocemos es poco discutible. Su fundación, fruto de una revolución, constituye el inicio del período contemporáneo para muchos historiadores. Su presencia en la escena internacional se fue haciendo omnipresente desde las dos guerras mundiales, acontecimientos que contribuyeron a su consolidación como potencia hegemónica. Su liderazgo económico y político se vio reforzado a nivel global a través de la difusión del *American way of life* y, de esta forma, vivimos rodeados de manifestaciones propias del estilo de vida norteamericano. El cine, la literatura, los medios de comunicación y sobre todo internet han contribuido a difundir una imagen estereotipada de los Estados Unidos, en la que no falta ni el componente imperialista ni un sentimiento antiamericano. Esta amalgama de datos, imágenes e informaciones forman parte el conocimiento cotidiano de los jóvenes.

Un examen del currículo de historia y ciencias sociales permite afirmar que la presencia de los Estados Unidos en los contenidos escolares es reducida e inconexa. Organizados con una lógica cronológica y con un marcado sesgo eurocéntrico, los contenidos escolares prestan atención a la historia de los Estados Unidos en momentos puntuales: el proceso fundacional, su papel en el origen de la crisis de los años treinta o el enfrentamiento con la Unión Soviética durante la Guerra Fría, omitiendo aspectos sociales y culturales como el hostigamiento a las minorías indígenas, la esclavitud y la lucha por la emancipación o el colonialismo cultural fuera de sus fronteras. Estos enfoques educativos y el papel de la cultura de masas determinan las representaciones

sobre las historia de los Estados Unidos que analizamos a continuación.

3. Narrativas de los estudiantes sobre la historia de los Estados Unidos

Cuando solicitamos a los estudiantes una relación de personajes y acontecimientos que consideraban importantes en la historia de los Estados Unidos, los resultados no se separaron mucho de los esperables: predominio de los acontecimientos políticos y los conflictos bélicos seguidos a distancia por los aspectos económicos o sociales. Las dos guerras mundiales ocupan los primeros lugares y, tras ellas, la Gran Depresión, la Guerra Fría, la Declaración de Independencia y los atentados del 11 de Septiembre; a gran distancia se sitúan la abolición de la esclavitud o el asesinato de John. F. Kennedy. En cuanto a los personajes importantes, la inmensa mayoría son presidentes de los Estados Unidos, encabezados por Barack Obama, Franklin D. Roosevelt, George W. Bush, John F. Kennedy, Abraham Lincoln y Bill Clinton. A continuación hacen acto de presencia figuras del deporte, del *star-system* (Marylin Monroe) y líderes de movimientos sociales (Martin Luther King).

La preeminencia de acontecimientos y personajes del mundo de la política en las representaciones sociales de los estudiantes viene condicionada, tanto por el lugar hegemónico de la historia política en los currículos escolares, como por la influencia de los medios de comunicación donde los estados, los conflictos y los personajes que ostentan poder ocupan los primeros planos por delante las preocupaciones sociales, científicas o culturales. Esta tendencia viene a confirmar los resultados de investigaciones recientes sobre las representaciones de jóvenes de diferentes países respecto de los acontecimientos y personajes destacados de la historia de la humanidad: predominio de acontecimientos políticos (guerras, conflictos), papel destacado de gobernantes y sesgos eurocéntricos (Liu et al., 2005).

La población india y los colonos blancos en la formación de los Estados Unidos

En las narraciones de los estudiantes existe una amplia coincidencia en interpretar el origen de los Estados Unidos como un proceso conflictivo protagonizado por dos actores: los colonos europeos y las tribus indias, a las que nunca se identifica como población nativa norteamericana. No existe ninguna referencia a la minoría afroamericana, lo que indica que en el imaginario de los estudiantes resulta desconocida la procedencia y el papel jugado por el tercer grupo social norteamericano, que sufrió la esclavitud, logró la emancipación y protagonizó el movimiento por los derechos civiles.

El proceso de formación de los Estados Unidos constituye un buen ejemplo de las complejas relaciones entre la cultura escolar y la procedente de los medios de masas en la educación histórica de los estudiantes. La mayor parte de los conocimientos que manejan sobre el período fundacional de los Estados Unidos proceden de los medios de comunicación, de la literatura de ficción y del cine, especialmente del género del western, que construyó un relato épico, maniqueo y providencialista de la historia

norteamericana.

Una parte importante de las narraciones de los estudiantes sobre los orígenes de los Estados Unidos se limitan a dejar constancia de un hecho, la llegada de los colonos blancos, que dio lugar a una realidad nueva que llega hasta hoy, aunque las cambios en la valoración de las culturas indígenas hagan aparecer a los indios norteamericanos como pueblos que lucharon por su libertad. Este podría ser un ejemplo de narraciones que ofrecen rasgos de las tipologías tradicional y ejemplar, según el modelo de Rüsen:

> «Los ingleses llegaron a América del Norte y sometieron a los pueblos indios que había allí. Estos lucharon por su libertad e independencia»

La perspectiva tradicional hace aparecer la "llegada" de los colonos ingleses como un hecho inexorable que da lugar a una nueva realidad por medio del sometimiento de unos indios que parecen estar en el lugar equivocado. A su vez, desde una perspectiva ejemplar las tribus indias, en su derrota y exterminio, se ofrecen como modelos de lucha por la libertad. Este discurso parece carecer de orientación temporal y no establece relaciones significativas entre pasado, presente y futuro; tan sólo el pasado ha dejado su impronta indiscutible en el presente.

Por el contrario, una narración con rasgos crítico-genealógicos sobre los mismos acontecimientos es la siguiente:

> «Cuando se descubrió América (1492), este era un territorio habitado por indígenas que, poco a poco, fueron masacrados y reducidos a vivir en las reservas. En sus tierras se asentaron europeos, formando colonias que llegado el punto lucharon por su independencia en una guerra, a finales del siglo XVIII, que dio lugar a su propio Estado»

Este relato pone de manifiesto una clara orientación temporal, ofrece una contranarrativa sobre los acontecimientos de 1492, desvelando los abusos y la dominación de unos grupos sobre otros, y toma conciencia de las mutaciones entre los contextos, las motivaciones y los valores de los siglos XV y XVIII. Este o esta estudiante, atribuye sentido histórico a los acontecimientos, muestra los cambios y diferencias que se producen de unas épocas a otras, y expresa empatía y reconocimiento hacia sociedades y modos de vida diferentes.

El papel de los Estados Unidos en la historia contemporánea

Los relatos de los estudiantes sobre el papel de los Estados Unidos en la historia contemporánea hacen referencias frecuentes a su hegemonía política y económica global y a su participación en las guerras mundiales; en menor medida, hacen comentarios sobre el carácter imperialista de su política exterior y los abusos cometidos en otros territorios, pero en ningún caso mencionan la supuesta decadencia de la hegemonía norteamericana, ni en relación con la Guerra de Vietnam ni con los atentados del 11 de Septiembre. Para los estudiantes, el poder estadounidense sigue siendo hegemónico y no muestra señales de debilidad.

Para finalizar, mostramos dos narraciones contrapuestas que se pueden identificar como tradicional la primera, y crítica la segunda, de acuerdo con la tipología de Rüsen.

> «El papel de los Estados Unidos durante la época contemporánea es muy importante porque es la gran potencia mundial. Económicamente es muy importante y también se involucró en las grandes guerras contemporáneas».

Esta narración resulta tautológica al caracterizar a los Estados Unidos como potencia mundial sin establecer criterios explicativos de esta afirmación y señalando únicamente la participación en las grandes guerras mundiales. Falta cualquier expresión de sentido histórico, manifestación de conciencia moral sobre los efectos o consecuencias del ejercicio del poder, o relaciones significativas entre pasado, presente y futuro.

Otro relato, en cambio, muestra cierto sentido histórico al establecer continuidades y cambios entre el pasado y el presente. En su narración aparecen informaciones clave: primera potencia mundial, participación en las guerras mundiales y política imperialista; al mismo tiempo, manifiesta conciencia crítica al insistir en el carácter no evidente de los mecanismos imperialistas y al realizar una valoración moral negativa del uso de los territorios de otros países con fines militares.

> «(Estados Unidos) Ha jugado, y juega, un papel importante porque se convirtió en la primera potencia mundial y tuvo un papel clave en la resolución de las dos guerras mundiales. Desde siempre ha tenido una política imperialista, un poco enmascarada, y tiene bases militares en muchas partes del planeta».

Para concluir, queremos insistir en el interés de prestar atención a las narrativas históricas de los estudiantes, por varios motivos. En primer lugar, porque supone dar la voz a los estudiantes y, en consecuencia, poner el foco en el aprendizaje. En segundo lugar, porque el análisis de los relatos nos proporciona informaciones decisivas sobre el desarrollo de la competencia narrativa de los estudiantes, lo que permite tomar conciencia de las fuentes y los canales a través de los cuales los alumnos adquieren información y desarrollan las competencias del pensamiento histórico. Por último, el análisis de las narrativas de los estudiantes proporciona multitud de claves para orientar el trabajo de los profesores con el fin de fomentar el desarrollo del significado y la conciencia histórica de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Barca, I. (2010). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 10, 22-28.

Barca, I. y Schmidt, M. A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI,* 31 (1), 25-46.

Lee, P. (2004). Walking Backwards into Tomorrow: Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research,* 4 (1), 226-234.

Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. N. Sterns, P. Seixas, S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 199-222). New York: New York University Press.

Liu, J. H. et al. (2005). Social Representations of Events and People in World History across Twelve Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2 (36), 1-21.

Macdonald, S. y Fausser, K. (2000). Towards European Historical Consciousness. En S. Macdonald (ed.), *Approaches to European Historical Consciousness: Reflections and Provocations* (pp. 9-40). Hamburg: Koerber Stiftung.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development, En P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

Rüsen, J. (2010). O desenvolvimento da competencia narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa á consciência moral. En M. A. Schimitdt, I. Barca, E. de Rezende (orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino da hitória* (pp. 51-77). Curitiba (Brasil): Editora UFPR.

Schmidt, M. A., Barca, I. y de Rezende, E. (orgs.) (2010). *Jörn Rüsen e o ensino da hitória* (pp. 51-77). Curitiba (Brasil): Editora UFPR.

Seixas, P. (1993), Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations. *The History Teacher*, 26 (3), 351-370.

Seixas, P. (ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto: University of Toronto Press.

Seixas, P. (2005). Historical Consciousness: The Progress of Knowledge in a Progressive Age. En J. Straub (ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness* (pp. 141-159). New York: Berghahn Books.

LOS RECURSOS EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Francisco Javier Trigueros Cano

Universidad de Murcia

María Martínez Navarro

CEIP Juana Rodríguez

Justificación

La rapidez con la que cambia la sociedad en los ámbitos político, económico, social y tecnológico, obliga al sistema educativo a adaptarse a estas transformaciones. Por ello, desde hace algunos años, una de las innovaciones educativas más relevantes ha sido la introducción de las competencias básicas como elemento clave de la enseñanza, ya que mediante su adquisición los alumnos podrán lograr su realización personal, incorporarse satisfactoriamente a la vida adulta, ejercer una ciudadanía activa y desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Así, y para que la consecución de dichas competencias surta los efectos esperados en el alumnado, los docentes deben ser los guías de este fin que, junto a los recursos y estrategias utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la educación básica y obligatoria (Primaria y Secundaria Obligatoria), contribuirán a un mejor desarrollo de destrezas, capacidades, habilidades, actitudes, conocimientos, etc.

En el estado Español, los desarrollos curriculares de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) —Real Decreto de enseñanzas mínimas 1512/2006 y Decreto 286/2007

que desarrolla el currículo en la Región de Murcia—, inciden en la contribución del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en el desarrollo de todas las competencias. Concretamente, la enseñanza de contenidos geográficos requiere de un apoyo visual, auditivo, experiencial, etc. para que su comprensión sea más adecuada. De ahí, la necesidad de que los docentes tomen la iniciativa y elijan aquellos materiales y recursos idóneos y oportunos para este aprendizaje competencial.

En palabras de Moya (2010), los recursos didácticos en la enseñanza son todos aquellos apoyos pedagógicos que refuerzan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, los docentes cuando preparan una clase deben llevar a cabo la tarea de seleccionar los recursos y materiales que tienen pensado utilizar. Sin embargo, hay maestros que se centran solamente en la actividad de dar clase y no dan a los recursos la importancia que requieren, siendo estos herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (Fonseca, 2006). La función que los materiales tienen en el aula es muy importante, ya que según Mena (2001), leído en Galdeano (2006), estos tienen una finalidad de enseñanza. Algunas de las funciones que, siguiendo a esta autora, poseen los materiales didácticos son: incrementar la motivación de los alumnos, despertar su curiosidad, permitir recuperar los saberes previos y relacionarlos con los nuevos que se proponen, facilitar el alcance de los objetivos propuestos en el curso, ayudar a esclarecer los contenidos más complejos y permitir a los alumnos contactar con problemas y situaciones reales.

No se debe olvidar que los recursos por sí solos no enseñan ni desarrollan el aprendizaje en los alumnos, sino que es el docente el que les confiere esa capacidad mediante el uso que éste haga de los mismos, en función de los objetivos propuestos. A continuación, se detallan recursos que se pueden utilizar en esta etapa para la enseñanza de la Geografía:

En primer lugar tenemos el **entorno**, que es la base para la observación directa y el aprendizaje por descubrimiento. A su vez, es considerado el elemento básico para las salidas escolares.

Con respecto a los materiales impresos podemos hablar del libro de texto; uno de los más criticados, cuestionados y rechazados por colectivos pedagógicos e innovadores, dado que consideran que el libro de texto restringe los contenidos que el profesorado ha de enseñar y que los alumnos tienen que aprender. Por el contrario, Altamira (1997) defiende el libro de texto como complemento de las aplicaciones del profesor, además de considerarlo como el punto de partida o de llegada de cualquier tema. Como bien dice Prats (1997), para que el libro de texto funcione en el aula es fundamental que sea complementado con otros recursos, que sea motivador y que a su vez, promueva el crecimiento del conocimiento. Otros de los recursos estrella junto a libro de texto son la cartografía y los atlas. El manejo de la cartografía en el aula permite a los alumnos iniciarse en el desarrollo de las destrezas cartográficas, a aprender a utilizar y a leer un mapa y a situar diferentes localizaciones. La prensa es otro de los

materiales impresos cuyo uso permite acercar los contenidos escolares a la realidad social, convirtiéndose en una fuente muy adecuada para complementar otros materiales didácticos. Además, ayuda a mejorar la expresión verbal, así como a aprender a leer interpretando la realidad y desarrollando un pensamiento crítico. Por último, en el conjunto de materiales impresos, no debemos olvidar los cómics y revistas.

Otro tipo de recursos son los **materiales instrumentales**, entre los que podemos distinguir la pizarra, recurso básico en todas las aulas que facilita la memoria visual, por lo que es muy recomendable para la realización de esquemas, resúmenes y la presentación de nuevos conceptos.

En la categoría de **medios visuales y audiovisuales** destacan los medios visuales, pues la imagen es uno de los recursos más valiosos en la enseñanza de Geografía, ya que facilita el entendimiento de los contenidos por parte de los alumnos. Las fotografías, junto a recursos sonoros como el CD y la radio, permiten acercar a los alumnos al pasado, a la naturaleza o escuchar noticias radiofónicas. En cuanto a los medios audiovisuales, por tratarse de recursos muy completos al combinar imagen y audio, se convierten en elementos que despiertan la atención y el interés del alumnado, motivándolos hacia el aprendizaje (cine, televisión y DVD).

Por último, el más actual de los recursos hace referencia al uso de **las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)**. En este grupo, hay que prestar atención especial a internet, que es la red de redes y permite el acceso a una gran cantidad de información y de recursos. Es fundamental que, si se utiliza en el aula, el docente no sólo enseñe a sus alumnos a buscar información, sino que les enseñe a analizarla y procesarla para que ésta se convierta en conocimiento para el alumnado. Internet nos permite tener acceso a páginas web de diferentes temáticas, que pueden ser útiles para la labor educativa, y a programas educativos online mediante los cuales, los niños pueden trabajar los contenidos y alcanzar los objetivos del currículo por medio de una técnica de aprendizaje audiovisual. Asimismo, el docente tiene la posibilidad de crear un blog o bitácora donde poder ampliar los contenidos de la asignatura mediante enlaces a vídeos, presentaciones, documentos, etc. También hay que señalar que los procesadores de textos y programas educativos para aprender Geografía nos pueden servir de gran utilidad. Para concluir con algunos recursos TIC, hemos de mencionar la pizarra digital, que hoy en día tiene un gran protagonismo en los centros escolares; la cual, según Marqués (2008), presenta diferencias de uso según sea la pizarra digital simple o la pizarra digital interactiva.

Una vez conocidos algunos de los recursos que pueden ser utilizados en el aula de Geografía, se hace preciso conocer qué y cuáles son las competencias básicas. Así, la Comisión Europea (2006) define competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Por tanto, resulta obvio que con las competencias lo que se pretende es formar personas, no sólo

para que puedan acceder al mundo laboral, sino para que también sean capaces de desenvolverse en las diferentes situaciones que se nos presentan y puedan producir respuestas que no han sido previamente memorizadas. En definitiva, lo que se quiere conseguir es que la escuela sea capaz de crear en los alumnos una necesidad de aprendizaje permanente y la posesión de unas destrezas que les lleven a ir construyendo, de forma autónoma, su vida. En el Real Decreto 1513/2006 son concretadas las ocho competencias básicas que a continuación se relacionan.

El carácter global del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, hace que contribuya en mayor o menor medida al desarrollo de todas las competencias básicas. Por consiguiente, esta área de conocimiento favorece muy directamente el desarrollo de la competencia en el **conocimiento y la interacción con el mundo físico,** ya que muchos de los aprendizajes que integra están totalmente centrados en la interacción del ser humano con el mundo que le rodea.

También contribuye directamente al desarrollo de la **competencia social y ciudadana,** porque el área favorece las relaciones sociales, así como el desarrollo de destrezas y actitudes que permitan asentar las bases de una ciudadanía mundial, solidaria, participativa, democrática e intercultural.

Con respecto a la **competencia en el tratamiento de la información y competencia digital,** esta asignatura contribuye a su consecución por medio de la lectura de mapas y la interpretación de gráficos. Por ende, para conseguir el progreso de esta competencia a través de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se hace preciso el uso de recursos como mapas, ordenadores o Internet.

Indudablemente la **competencia en comunicación lingüística** también se ve desarrollada por la claridad en la exposición en los intercambios comunicativos, la estructura del discurso, el uso del debate, la capacidad de síntesis y el aumento significativo de la riqueza en el vocabulario específico del área.

El desarrollo de la **competencia para aprender a aprender** se consigue, entre otros aspectos, por la constante utilización de técnicas para trabajar en equipo, para organizar y memorizar y para aprender, tales como resúmenes y esquemas.

El conocimiento de las manifestaciones culturales y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio cultural favorece la adquisición de la **competencia cultural y artística.**

Asimismo, en esta área se hace necesario el uso de herramientas y elementos matemáticos básicos para realizar, comprender e interpretar, tablas o gráficas, lo que ayudará a la adquisición de la **competencia matemática.**

Por último, también contribuirá en el desarrollo de la **autonomía e iniciativa personal** al enseñar a tomar decisiones, tanto en el ámbito escolar como en la planificación de forma autónoma y creativa de actividades de ocio.

Objetivos, material y método

Con este trabajo de investigación se han propuesto los siguientes objetivos:

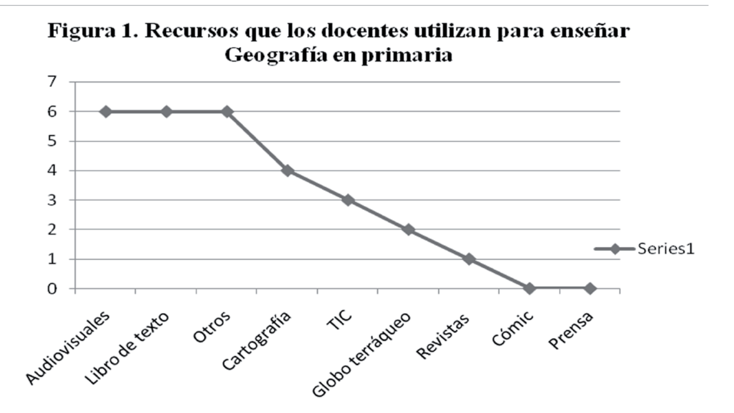
1. Conocer qué recursos son los que utilizan los docentes para enseñar Geografía en Educación Primaria.
2. Investigar si los recursos cuando son llevados a la práctica, verdaderamente favorecen el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos.
3. Averiguar si los recursos utilizados son motivadores y favorecen el aprendizaje.

Con el fin de dar respuesta a estos objetivos, se ha llevado a cabo un estudio en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, situado en el municipio de Molina de Segura. Los participantes han sido seis docentes de Educación Primaria que imparten la asignatura de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural. El instrumento utilizado para recabar la información ha sido la entrevista semiestructurada, y su temporización se ha correspondido con el tercer trimestre del curso 2011/202.

Análisis y resultados

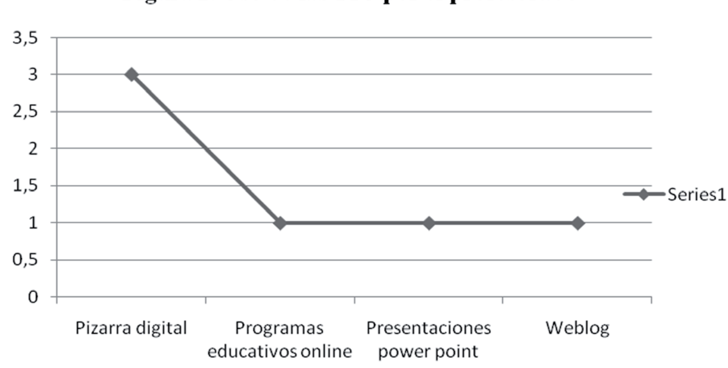
A continuación se muestran de manera detallada los datos que se han obtenido en este estudio.

El primer objetivo de la investigación consistía en conocer cuáles son los *recursos que los docentes utilizan para enseñar Geografía.* Se puede ver claramente que la mayoría de los maestros entrevistados utilizan los recursos audiovisuales, la cartografía, el libro de texto y otros como las salidas escolares y la pizarra de aula. De los seis maestros entrevistados, la mitad utilizan las TIC como recurso, y dos de ellos el globo terráqueo. Las revistas son sólo utilizadas por uno de los docentes. Por último, se puede observar que ninguno de ellos utiliza la prensa o los cómics en sus clases, como se puede observar en la Figura 1.

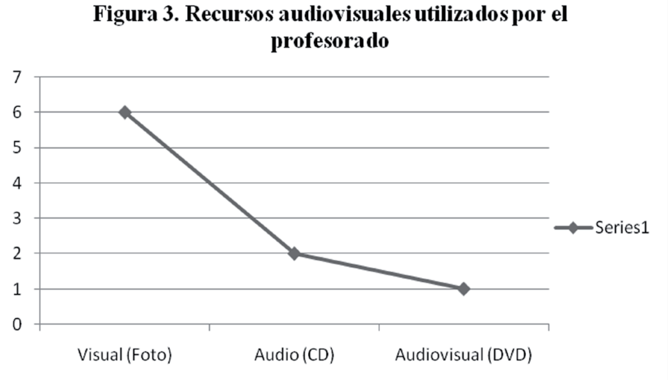


Para continuar, se irán analizando de forma pormenorizada cada uno de los recursos indicados anteriormente.

A pesar de ser uno de los materiales didácticos más innovadores y con grandes posibilidades, sólo la mitad de los docentes entrevistados utilizan las TIC en el aula como recurso de enseñanza y aprendizaje. Es preciso comentar que dichos docentes hacen uso de ellas porque disponen de pizarra digital en la clase, dos de ellos de pizarra digital interactiva y el otro de pizarra digital simple. De esos tres docentes, sólo el tutor de sexto usa los programas educativos online e internet, mientras que el tutor de cuarto utiliza las presentaciones en power point y las incorpora en el weblog de clase que ha creado con el fin de complementar y ampliar la enseñanza que se realiza en el aula, como se indica en la Figura 2.



Con respecto a los *recursos audiovisuales,* se ha podido constatar en la Figura 1 que todos los docentes los utilizan en sus clases, aunque conviene distinguir a qué recursos se refieren. Los más utilizados, con diferencia, son los visuales, más concretamente las fotografías, ya que todos (los seis maestros) emplean aquéllas que aparecen en el libro de texto como recurso visual. El CD únicamente es utilizado por las dos docentes del primer ciclo de Primaria. Para terminar, se debe añadir que el DVD sólo ha sido utilizado por el maestro de tercero, y de manera aislada. Todo esto queda expresado en la Figura 3:



En cuanto a la cartografía, se observa que es uno de los recursos preferidos por el profesorado, ya que la mayoría la utiliza en sus clases, pero merced a las respuestas y a los resultados expuestos en la Figura 4, se verifica que cuatro docentes utilizan los mapas para enseñar Geografía. Para ello, los mapas políticos, geográficos o temáticos, los suelen usar para explicar los contenidos; en cambio, los mapas mudos cumplen una función importante a la hora de evaluar. Por último, sólo uno de ellos usa el atlas, porque viene como complemento del libro de texto.

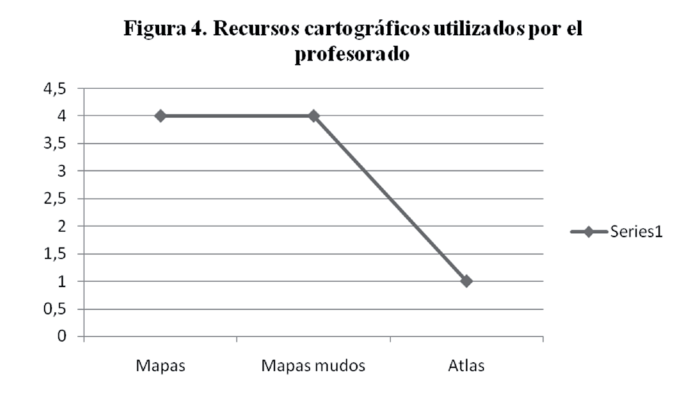


Figura 4. Recursos cartográficos utilizados por el profesorado

Con respecto a las salidas escolares y la pizarra de aula, son considerados recursos muy populares entre los docentes. Como se puede observar en la Figura 5, ambos son utilizados por todos los entrevistados. Quizá aquí, se ha de señalar que la pizarra se tiene más en cuenta que las salidas, puesto que se trata de un recurso cercano al docente, accesible, fácil de utilizar y que no requiere de mucha preparación para su incorporación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que a pesar de que no se trata de un medio novedoso está casi siempre presente en la planificación de las clases.

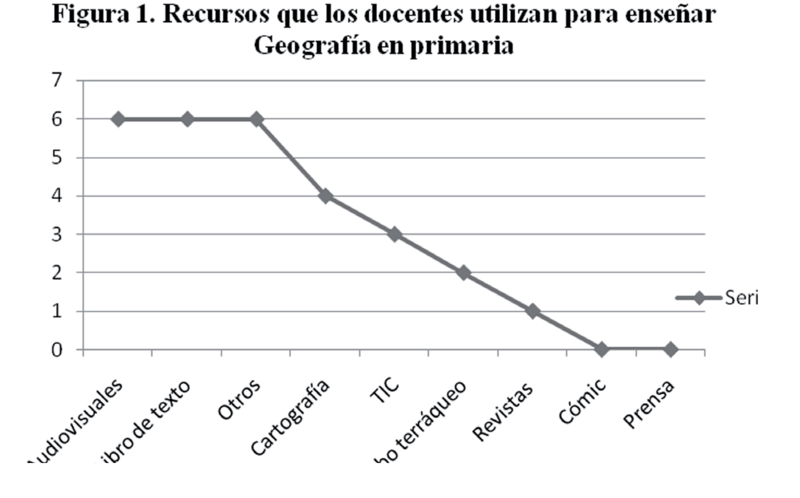


Figura 1. Recursos que los docentes utilizan para enseñar Geografía en primaria

Con respecto al segundo de los objetivos, todos los docentes contestaron con un sí rotundo, asegurando que gracias a los recursos que utilizan en el aula para enseñar Geografía y cómo los usan, se favorece el desarrollo y la adquisición de las ocho competencias básicas. Aún así, algunos de los docentes matizan que, aunque se desarrollen todas, unas lo hacen en mayor medida que otras.

Con respecto al último objetivo, todos coinciden en que el alumnado aprende con los recursos utilizados y que, además, les hacen sentirse más motivados puesto que ayudan a que las clases sean más dinámicas.

Conclusiones

Como se ha expuesto a lo largo del trabajo, la intención de su realización era conocer qué recursos utilizan los docentes para enseñar Geografía y si el uso que hacen de ellos favorece el desarrollo de las ocho competencias básicas en el alumnado. Tras el análisis de resultados podemos afirmar que se ha conseguido alcanzar los objetivos propuestos, siendo ahora momento de exponer las conclusiones a las que finalmente se ha llegado.

Apoyándonos en la información que presentan los gráficos podemos extraer que el uso que se hace de los recursos para enseñar Geografía en Educación Primaria no es equitativo puesto que algunos de ellos quedan sin utilizar. De ahí que se pueda afirmar que el profesorado normalmente suele usar los recursos de los que dispone en el aula, pues le supone una mayor comodidad. Es por ello que el empleo de las TIC en la enseñanza es escaso, ya que la mayoría de las aulas no están equipadas con las nuevas tecnologías y el maestro tiene que llevar a los alumnos a aquélla que disponga de ellas lo que, en algunos casos, supone una molestia para el profesorado. Igualmente, el uso de las TIC requiere de innovación en los métodos de enseñanza, formación y un mayor tiempo de dedicación para la preparación de las clases, que parte de los docentes no están dispuestos a dedicar.

El hecho de que algunos maestros prescindan en sus clases de recursos que son esenciales para el desarrollo de alguna competencia básica, como es el caso de las TIC en el desarrollo de la competencia digital, o que no se utilicen los recursos o no se realicen actividades adecuadas que ayuden al desarrollo de determinadas competencias, en este caso de la competencia cultural y artística, nos lleva a ratificar que la cantidad de recursos que los docentes emplean y cómo los utilizan no siempre favorecen la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas. Por tanto, las expectativas de cumplimiento del profesorado son mayores de lo que la realidad refleja. Como se ha señalado en el marco teórico, la legislación educativa garantiza que desde el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se contribuye al desarrollo de todas las competencias básicas, por lo que se considera esencial que el profesorado se forme, mejore y avance en este aspecto con el fin de que lleve a cabo esta labor mediante una selección más acertada de los medios didácticos y un adecuado uso de los mismos.

Uno de los principales objetivos de los docentes es conseguir despertar el interés de sus alumnos y motivarlos. Por tanto, podemos verificar que la información proporcionada por los docentes sobre este aspecto coincide con la afirmación de que el uso de recursos incrementa la motivación de los alumnos y facilita el alcance de los objetivos propuestos (Mena, 2001, citado en Galdeano, 2006). El empleo de recursos innovadores y variados hace que el aprendizaje sea mejor, más interesante y despierte la curiosidad de los discentes, a la vez que lo facilita y lo hace más duradero.

En definitiva, se ratifica que tener en cuenta los recursos a la hora de transmitir los conocimientos resulta imprescindible en la enseñanza de Geografía, ya que son un excelente apoyo que hace más fácil y llevadera esta tarea tanto al maestro como al alumnado. Además, su uso convierte el Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en un área más motivadora y cercana a la realidad del alumno, pues los recursos ponen a disposición del colectivo discente los conocimientos que se alejan de su entorno inmediato, consiguiendo así favorecer los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la Historia.* Madrid: Akal.

Comisión Europea (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. *Diario Oficial de la Unión Europea,* L 394, pp. 1-12. Consultado el 12 de mayo de 2012, en http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf

Fonseca, G. M. (2006). *Materiales y recursos didácticos, qué haríamos sin ellos.* Consultado el 7 de junio de 2012, en http://www.educaweb.com/noticia/2006/05/15/materiales-recursos-didacticos-hariamos-ellos-11233.html

Galdeano, M. (2006). *Los materiales didácticos en Educación a Distancia* (I): Funciones y características. UNNE virtual, 20. Consultado el 1 de junio de 2012, en http://virtual.unne.edu.ar/paramail/BoletinN20_Articulo_materiales.htm

Marqués, P. (2008). *¿Qué es una pizarra digital?* Consultado el 24 de mayo de 2012, en http://www.peremarques.net/guia.htm

Moya, A. M. (2010). *Recursos didácticos en la enseñanza.* Disponible http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANTONIA_MARIA_MOYA_MARTINEZ.pdf. Consultado el 21 de octubre de 2013.

Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En L. A. Arranz Márquez (Coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos* (pp. 71-85). Madrid.

FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL PARA LA PREVENCIÓN DEL EMBARAZO EN ADOLESCENTES

Luz Elena Vargas Londoño

Institución Educativa Enrique Millán Rubio (Colombia)

Introducción

Con la presente comunicación se muestran los resultados obtenidos en una investigación desarrollada en la Institución Educativa Enrique Millán Rubio, del Municipio de Dosquebradas (Colombia), denominada "Fortalecimiento de las Habilidades de Pensamiento Social para la Prevención del Embarazo en Adolescentes", cuyo objetivo central era: interpretar las habilidades de pensamiento social (HPS) presentes en una propuesta de enseñanza y aprendizaje para la prevención del embarazo adolescente, con estudiantes del grado sexto de esta institución.

Teniendo en cuenta que el problema planteado obedece a una preocupación por identificar y comprender un fenómeno social en un contexto determinado como lo es la comunidad educativa en la que se desarrolló la investigación, ésta se ubica en el estudio de caso simple (Yin, 2009). Se ha elegido esta metodología, ya que, es la más apropiada para responder al tipo de preguntas de corte cualitativo.

Contexto geográfico

El Municipio de Dosquebradas está ubicado en el centro occidente del país; es el se-

gundo del Departamento por su dinámica de desarrollo económico y con una población estimada en 173.452 habitantes (DANE, 2005).

La I.E. Enrique Millán Rubio, está ubicada en la Vereda Comuneros, zona rural, al Noroccidente del Municipio, con una población aproximada de 6.000 habitantes, la mayoría de estrato socaial bajo; a pesar de estar clasificada como rural, presenta características de asentamiento urbano. La conformación familiar de sus habitantes es diversa, existen familias mononucleares, monoparentales y familias extensas, siendo las dos últimas las que predominan.

La I.E. atiende a una población escolar de 380 estudiantes en doble jornada y de los grados preescolar hasta 10º de educación media.

Se elegió esta institución para desarrollar la investigación ya que está en una zona en la que hay una diversidad cultural de sus habitantes y además presenta alta vulnerabilidad a diversos factores generadores de problemas familiares y sociales, como son los embarazos en la adolescencia, el riesgo de consumo de sustancias psico activas, maltrato y abandono, entre otros.

El problema de investigación

El embarazo y la maternidad de adolescentes son hechos más frecuentes de lo que la sociedad quisiera aceptar; son experiencias difíciles que afectan la salud integral tanto de los padres adolescentes como la de sus hijos, familiares y la sociedad.

De acuerdo con estudios de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2005) se estima que 16 millones de niñas entre 15 y 19 años dan a luz cada año, y un 95% de esos nacimientos tienen lugar en países en vía de desarrollo. En América Latina y el Caribe 76 de cada 1.000 mujeres tuvieron un hijo entre los 15 y los 19 años. En Colombia esta cifra es de 96 de cada 1.000, lo que representa 22.5%, de los que más de la mitad son accidentales o no deseados.

En relación con el Departamento de Risaralda, según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud – ENDS (Profamilia, 2010), la tasa de embarazos en adolescentes es del 20%. En cuanto a grupos poblacionales por nivel de educación e índice de riqueza, se nota que hay una relación inversa en la tasa de fecundidad adolescente, pues en los grupos que tienen más bajo nivel de escolaridad ('sin educación') y los que tienen un índice de riqueza 'más bajo', se presentan las mayores tasas, con 55% y 29.5%, respectivamente.

En el contexto local, especialmente en la vereda Comuneros del Municipio de Dosquebradas, los adolescentes del grado sexto de la I.E., también están expuestos a los riesgos que existen, al iniciar de manera temprana y sin la debida información y orientación su sexualidad. Entre estos se hará énfasis en el embarazo por ser desencadenante de otras situaciones que se convierten en un problema tanto para las madres y los padres adolescentes, como para sus hijos, sus familias y la comunidad en general.

Los posibles factores de riesgo del embarazo en la adolescencia, en diversos estudios

se han definido como muy variados, los cuales pueden ser del orden social, familiar e individual.

Pantelides (2008), desde el punto de vista social, plantea como características que determinan el grado de vulnerabilidad a una fecundidad precoz: su edad, su condición socioeconómica, su nivel de educación, así como las actitudes, percepciones y conocimientos relativos a los roles de género, al ejercicio de la sexualidad y a la prevención del embarazo.

En relación con los factores familiares, Gumucio (2012) afirma que estos pueden ser: pérdidas afectivas significativas, figuras parentales ausentes o de vínculos frágiles y conflictivos con la adolescente, sentimientos de rechazo, embarazo precoz de la madre y familia disfuncional. En cuanto a los factores individuales, la autora plantea: baja autoestima, fracaso en sus estudios y la inestabilidad emocional. Así mismo, haber tenido una menarquía precoz, haber iniciado su actividad sexual alrededor de los 15 años y tener una conducta sexual activa, unida a una ignorancia sobre su propia fisiología.

Además de los anteriores, hay factores que a pesar de su importancia, han sido poco estudiados, como lo es la escasa enseñanza para el fortalecimiento de HPS que se propician al estudiante en el hogar, y sobre todo en la escuela.

En relación con lo anterior, Tapasco y Trejos (2008), al referirse a una investigación realizada con estudiantes de la I.E. Manuel Elkin Patarroyo, afirman:

> … se observó la deficiencia que presenta la población infantil de la institución educativa debido a la falta de autonomía al dejarse manipular de [sic] sus compañeros en la toma de decisiones para ser aceptados en su círculo social, ya que no lo hacen por sí mismos o por criterio propio, de igual forma no emiten juicios válidos, ni argumentan sus acciones de forma coherente… (p.6)

A pesar de los aportes de los investigadores desde las diversas disciplinas del conocimiento, el proceso de E-A sigue siendo memorístico y repetitivo, con poca reflexión y análisis.

Benejam y Pagès (1998), afirman:

> …en este caso, el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, y en la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, y lo que aprende y le hacen pensar en ella. (p.152).

De otro lado, durante la investigación realizada se pudo determinar que en el contexto regional y local no se encontraron estudios o investigaciones realizadas sobre la prevención del embarazo adolescente que tuvieran un enfoque orientado a determinar cómo las habilidades de pensamiento social influyen en las decisiones de los adolescentes, así como tampoco se relaciona la importancia de este tema con unas prácticas educativas reflexivas que propicien en los adolescentes el fortalecimiento de tales habilidades.

Por lo planteado anteriormente, se evidencia la importancia de la investigación realizada y se consideró pertinente plantear la siguiente pregunta:

¿Qué habilidades del pensamiento social se fortalecen en una propuesta de enseñanza y aprendizaje para la prevención del embarazo en la adolescencia, apoyada por el uso de las TIC en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Enrique Millán Rubio – Sede Comuneros del Municipio de Dosquebradas?

Desarrollo

La investigación se llevó a cabo en la I.E. Enrique Millán Rubio, con estudiantes de grado sexto, el cual estaba conformado por 14 hombres y 13 mujeres, con edades entre 11 y 17 años.

Los instrumentos que se tuvieron en cuenta para la recopilación de la información fueron:

- La observación participante
- Cuestionario inicial y final
- Producción oral y escrita de los estudiantes

Con este grupo se desarrollaron actividades tendientes a determinar cómo se presentan en los estudiantes las HPS al inicio, durante y después de la ejecución de la Unidad Didáctica (U.D.).

La U.D. diseñada para esta intervención, se desarrolló en un total de seis sesiones presenciales, con una duración de 1 hora y 50 minutos cada una.

El objetivo general de la U.D. era el de: "Fortalecer las HPS en torno a la prevención del embarazo en la adolescencia con los estudiantes de grado sexto de la I.E. Enrique Millán Rubio del Municipio de Dosquebradas".

En cada una de las sesiones se plantearon contenidos y actividades para fortalecer de manera consciente e intencionada las HPS, tendientes a prevenir el embarazo en la adolescencia y asumir una visión responsable frente a su sexualidad y su proyecto de vida.

Igualmente se hizo uso de las TIC, donde se proyectaron imágenes estáticas y videos relacionados con los temas vistos en cada una de las sesiones para afianzar el aprendizaje en los estudiantes de grado sexto.

Resultados de la investigación

A partir del problema de investigación, y luego de recopilada la base teórica se realizó la intervención y la recopilación de la información, lo que arrojó unos resultados que se detallan más adelante. A los niños y niñas del grupo de estudio, se les hizo grabación invisibilizada de sus intervenciones orales y se recopiló su producción escrita, lo cual hace parte del material que se analiza a la luz de las teorías; esto con el fin de

determinar cuáles son las HPS presentes en los alumnos en cada momento de la intervención, la cual consistió en desarrollar el contenido del diseño pedagógico de la U.D., con una serie de contenidos y actividades, intencionadas y orientadas a fortalecer en los estudiantes las HPS.

El análisis de la información se realizó con base en la Teoría Fundamentada, la cual de acuerdo a lo planteado por Strauss y Corbin (1990) puede ser utilizada para un mejor entendimiento de un fenómeno ya estudiado y así poder profundizar en él.

Análisis de las Habilidades de Pensamiento Social (HPS)

A continuación se muestran los resultados obtenidos en el estudio de las HPS fortalecidas en el proceso de E-A con el grupo de estudio, en el desarrollo de la U.D., lo que se hace a partir de un análisis cualitativo. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. HPS identificadas en cada una de las sesiones

Fuente: Producciones orales y escritas de los estudiantes.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL	S1	S2	S3	S4	S5	S6	Total	%
Descripción	7	13	13	4	4	7	48	29%
Explicación	6	2	23	18	10	4	63	38%
Interpretación	1	1	1	4	12	10	27	17%
Argumentación	4	1	0	2	7	13	29	16%
Total	18	17	37	28	33	34	167	100%

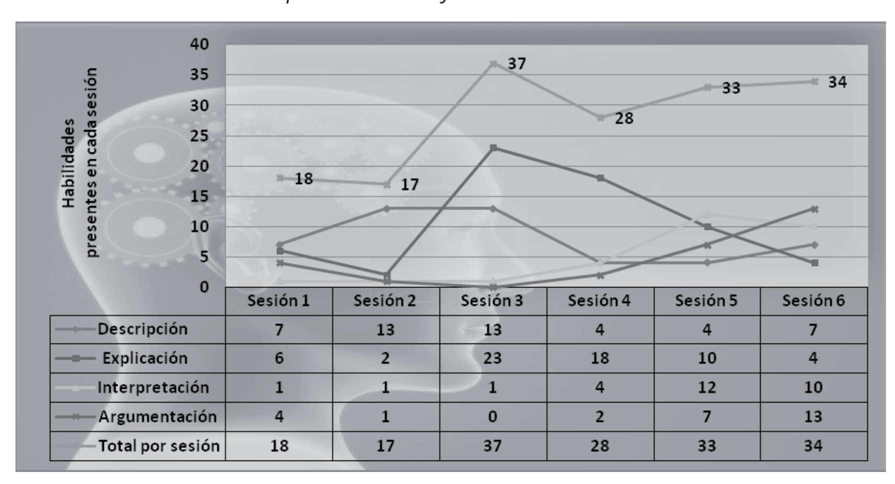
De acuerdo a lo que se muestra en la Tabla 1, la Habilidad que más se presentó en el desarrollo de toda la U.D. es la Explicación, con un porcentaje de 38%, seguida de la Descripción con un porcentaje de 29%, después la Argumentación y la Interpretación con 17% y 16%, respectivamente.

Discusión e interpretación de resultados

Los parámetros que se tuvieron en cuenta para hacer el análisis de la investigación, están determinados en el diseño metodológico, con base en los aportes teóricos realizados por Casas et al. (2005) sobre los criterios para analizar las HPS, con el apoyo de las TIC.

En la gráfica que sigue a continuación se muestra cuál fue el resultado de cada una de las HPS identificadas en los estudiantes durante las sesiones que duró la intervención con la práctica de E-A, y cuál fue la evolución de cada una, como resultado del trabajo dirigido e intencionado.

Grafica 1. Dinámica de la evolución de las habilidades presentes en la producción oral y escrita de los estudiantes



	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Descripción	7	13	13	4	4	7
Explicación	6	2	23	18	10	4
Interpretación	1	1	1	4	12	10
Argumentación	4	1	0	2	7	13
Total por sesión	18	17	37	28	33	34

Fuente: Producciones orales y escritas de los estudiantes (sesiones 1 a 6)

Haciendo el análisis sesión por sesión, se puede decir que en las tres primeras sesiones, la habilidad de la descripción fue la que más se presentó en los estudiantes, en las sesiones 3 y 4 fue la explicación la de mayor presencia, en tanto que en la 5 y la 6, fueron las habilidades de interpretación y la argumentación las de mayor número. Esto muestra que ante unos objetivos y un trabajo intencionado, se logra un cambio en el pensamiento de los estudiantes de manera que su forma de ver un fenómeno social va cambiando a medida que se les brinda las herramientas para hacerlo.

Así por ejemplo, en las primeras sesiones los estudiantes hicieron relatos y narraciones de hechos, presentando cierta coherencia en la sucesión de los mismos y describiendo las características de los fenómenos, lo cual se acercó al objetivo de la descripción, planteado por Casas, et al. (2005). Igual sucedió con la habilidad de explicar, ésta se hizo presente en las intervenciones de los estudiantes, cuando además de hacer narraciones de sucesos, establecieron relaciones de causalidad (Jorba, 2000).

Ahora, en relación con la interpretación y la argumentación, éstas se presentaron en un mayor número de veces en las sesiones 5 y 6. Fueron las habilidades con una participación más baja en el total, lo cual se explica en la medida en que requiere de los estudiantes una habilidad de mayor complejidad a las anteriores (descripción y explicación), ya que hace necesario que el niño no sólo tenga claridad de un concepto, sepa relacionar sus características y explicar sus posibles relaciones de causalidad, sino que además, esté en la capacidad de abstraer ese concepto aprendido, interpretarlo asumiendo una posición frente al mismo o a un fenómeno social determinado y argumentar sus puntos de vista.

Y esto tiene una explicación lógica, pues en la medida en la que se avanza en un proceso de E-A, los conocimientos y las habilidades van escalando estados cada vez más

superiores que el anterior, y a su vez que al inicio del proceso formativo. Como lo afirman Casas et al. (2005): "…se podría decir que en el discurso informativo se utiliza básicamente la descripción y la narración y que corresponde al nivel más asequible de la comunicación…" (p.38). Lo mismo sucede con la habilidad para explicar, la cual, según los mismo autores, "…supone buscar el por qué de los hechos, situaciones o fenómenos sociales para comprenderlos, supone el primer paso para convertir la información en conocimiento…" (p.40).

Para el logro de los objetivos, el trabajo desarrollado en las sesiones, se planeó en pequeños grupos, favoreciendo el debate, los talleres y el trabajo colaborativo de los estudiantes con la orientación de la docente. Lo anterior, se fundamenta en lo planteado por Casas et al. (2005), que afirman: "La organización de la clase en grupos de trabajo, de discusión, de diálogo y de debate, en que el estudiante debe argumentar y defender sus puntos de vista favorece el aprendizaje de la argumentación" (p.46)

El fortalecimiento de las HPS en los estudiantes, favorece la capacidad para conceptualizar y generalizar, lo que a su vez, según Pagès (1998) tiene mucha relación con la información que recibe el alumnado sobre un hecho, un problema o una situación social, como lo es el embarazo en la adolescencia.

Por otra parte, según el mismo autor (Pagès, 1998):

> El saber social es relativo, es decir, debe contextualizarse tanto en el tiempo, en el espacio y en el seno de la cultura de la que emerge y en la que se construye así, como en la cultura propia del alumnado. (p.156)

Esto para que cuando el alumno esté frente a una situación o fenómeno social determinado, sepa actuar de manera adecuada y tomar sus propias decisiones para la construcción de su proyecto de vida.

Conclusiones

Como resultado de la intervención y la investigación realizada, se puede concluir que:

En la ejecución de la U.D., las HPS se fortalecieron de manera secuencial en cada una de las sesiones.

Las HPS que se presentaron en el proceso de E-A, se trabajaron a través de formas de organización social de la clase como: trabajo en grupos reducidos, juegos de roll, talleres, debates y dramatizaciones, lo que permitió que los estudiantes construyeran su propio conocimiento sobre las implicaciones que tiene un embarazo en la adolescencia, a partir del trabajo colaborativo con sus pares académicos y con la docente.

De acuerdo con lo anterior, se observó que en los estudiantes del grado sexto de la I.E. Enrique Millán Rubio, hubo una evolución en cuanto a la percepción que tienen del embarazo en la adolescencia como un problema que les incumbe de manera directa y afecta su proyecto de vida. Evidencia de esto, son las producciones orales y escritas de los estudiantes, identificadas en las primeras sesiones, frente a las intervenciones

realizadas en las últimas, en donde se muestra el progreso en el fortalecimiento de las HPS y su percepción frente al tema de estudio.

Recomendaciones

Incentivar este tipo de investigaciones, no sólo con intereses académicos, sino también de índole profesional para el mejoramiento de los procesos de E-A, en todos los niveles y áreas del conocimiento.

Propiciar el fortalecimiento de las HPS en los estudiantes de todos los niveles de educación, sobre todo, en los niveles de básica primaria y secundaria, a fin de mejorar su desempeño dentro de una sociedad con unas competencias adecuadas.

Implementar la educación sexual, como área en todos los grados de la educación básica y media, con el fin de que el progreso en el conocimiento acerca de la sexualidad humana se dé desde las primeras etapas del desarrollo del niño, para que al llegar a la edad adolescente sea responsable en la toma de decisiones, evitando con ello los embarazos en la adolescencia.

Los docentes deben problematizar y contextualizar la educación desde cada una de las áreas del conocimiento, para que el estudiante esté en la capacidad de comprender e interpretar el mundo donde vive para enfrentarse los problemas que se le presenten.

Referencias bibliográficas

Benejam P. y Pagès J. (1998). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.* Barcelona: Horsori.

Casas, M., Bosch, D., Canals, R., Antoni, D., Frixenet, D., González, N., ... Oriol, M. (2005). *Enseñar a hablar y a escribir Ciencias Sociales.* Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat.

Departamento Nacional de Estadísticas–DANE. (2005). Censo General 2005 – Nivel Nacional. Consultado el 26 de enero de 2014, en: http://www.dane.gov.co/censo/files/libroCenso2005nacional.pdf

Gumucio, M. E. (2012). *Diplomado de Desarrollo y Salud Integral del Adolescente. Módulo I. Lección 2. Desarrollo Psicosocial y Psicosexual del Adolescente.* Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Consultado en internet el 24 de julio de 2013, en: http://escuela.med.puc.cl/paginas/OPS/Curso/Lecciones/Leccion02/M1L2Leccion.html

Jorba, J., Gómez, I., y Prat, À. (Ed.). (2000). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares.* Madrid: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació y Editorial Síntesis.

Organización Mundial de la Salud – OMS. (2005). *Boletín de la Organización Mundial de la Salud: Embarazo en adolescentes: un problema culturalmente complejo.* Consultado en internet el 15 de abril de 2013, en: http://www.who.int/bulletin/volumes/87/6/09-020609/es/

Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* (p.152-164). Barcelona: Horsori.

Pantelides, E. A. (2008). Aspectos Sociales del Embarazo y la Fecundidad en Adolescentes. *Notas de Población*. 31(78), p. 7-34.

Profamilia. (2005 y 2010). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud* – ENDS. Consultado en internet el 08 de julio de 2012, en: http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=9

Strauss L., A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Primera edición (en español) Editorial Universidad de Antioquia.

Tapasco D., E. y Trejos M., Y. (2008). *El Desarrollo del Pensamiento Crítico en la Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.* (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Yin, R. K. (2009). Case Study Research. Design and methods. (4th ed.) London. England: Sage Publicacions Ltd.

¿SON LAS TIC UN ELEMENTO INNOVADOR EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES? OPINIÓN DEL ALUMNADO

Mª Isabel Vera Muñoz
Francisco Seva Cañizares
Mª Carmen Soriano López
Universitat d'Alacant

1. Introducción

Existe una gran variedad de posiciones sobre el alcance de nuestras opiniones acerca de cualquier hecho o circunstancia, pero de lo que no hay duda es de que ellas influyen en nuestro pensamiento y en nuestro comportamiento, bien sobre un hecho o bien sobre aspectos determinados que afectan a los mismos. Para Buendía et al. (1991), las concepciones han sido consideradas por los investigadores como un constructo que engloba el conocimiento personal que los seres humanos poseen. Este conocimiento personal engloba términos como representación, creencias, ideas, teorías personales, actitudes, perspectivas, etc. Para Córdova (2006) estas denominaciones se han utilizado en investigación del pensamiento pedagógico, denominándolas representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales e ideas espontáneas, aunque sostiene que no son exactamente intercambiables. No obstante, se encuentran utilizadas indiscriminadamente en muchos trabajos. Otros autores como Ponte (1999), opinan que las concepciones son marcos organizados de nuestro conocimiento implícito sobre conceptos, con naturaleza cognitiva y que condicionan la forma en que hacemos frente a nuestras acciones.

De igual manera opina Kuhn (1999), sobre el pensamiento informal, entendiéndolo como los modos en los que las personas piensan sobre asuntos complejos, relevantes y auténticos de la vida sobre los que han tenido oportunidad de reflexionar y expresar durante su experiencia cotidiana.

Hay muchos otros estudios sobre ésta temática (Thompson, 1992; Pajares, 1992; Pozo, 2000; Pozo y Scheuer, 2005; Pérez Echeverría et al., 2006; Ramos, 2010; Malbrán, 2010), aunque las diferencias entre ellos tienen más relación con el enfoque dado que con el contenido formal de los mismos. Sin embargo nos interesa destacar la opinión de Malbrán (2010, p.18), que considera que "las creencias implícitas consideradas como una categoría de pensamiento informal ofrecen una interpretación para comprender las ideas y conductas de los alumnos, estimar sus capacidades y necesidades y, consecuentemente, diseñar proyectos y estrategias de enseñanza".

Es por esta misma razón por lo que nos propusimos indagar las ideas que tienen los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (Pagès, 1999), tanto cuando se trata del modelo tradicional de enseñar y aprender como cuando el aprendizaje y la enseñanza se sirven de herramientas más novedosas como son las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), porque pensamos que las creencias informales de los alumnos deben ser tenidas en cuenta en la planificación de proyectos y estrategias de enseñanza docentes, y que ignorarlas es faltar a la responsabilidad que nos corresponde como docentes.

2. Objetivos

El objetivo principal de este estudio fue conocer las concepciones del alumnado sobre los principios metodológicos que predominan en la enseñanza de las ciencias sociales y cómo valora el alumnado la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Comprobar si con la utilización de las TIC en el área de ciencias sociales se producían cambios en las concepciones del alumnado.

Las preguntas de investigación estuvieron en relación con los siguientes aspectos: concepciones de los alumnos sobre el tipo de instrucción que reciben en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en el aula, estrategias y materiales curriculares utilizadas por los profesores en sus clases, y sobre la valoración de la utilización de las TIC en el aula de ciencias sociales en comparación con la clase tradicional.

3. Método

Se trata de un estudio exploratorio, fundamentado en un paradigma sistémico de metodología complementaria exploratoria, descriptiva e interpretativa. La herramienta fundamental es un cuestionario mixto con preguntas tipo Likert. La población objeto de estudio la formaban un total de 200 alumnos de primero y segundo curso de Bachillerato de Humanidades y ciencias sociales, de varios centros de secundaria de la Vega Baja de la provincia de Alicante. Los cuestionarios han sido tratados con el paquete estadístico SPSS 20.0.

4. Resultados

Varios fueron los aspectos sobre los que se le preguntaba, pero todos referidos a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. En primer lugar nos interesaba saber cómo era la *docencia* que habían recibido en la asignatura de ciencias sociales en general, dándoles un abanico de posibilidades para que ellos nos las ordenaran de mayor a menor importancia.

Encontramos que la mayoría del alumnado piensa que los profesores de Secundaria de ciencias sociales: utilizan el libro de texto, la explicación oral y la pizarra como soportes fundamentales para impulsar el aprendizaje. Los materiales preferentemente utilizados son apuntes del profesor y /o libro de texto, y al inicio de cada tema muestran a los alumnos lo que se espera de su aprendizaje; un número menor de alumnos piensan de sus profesores de secundaria permiten que los alumnos tomen responsabilidades en el proceso de aprendizaje, plantean actividades que desarrollan habilidades de pensamiento, análisis, síntesis...etc., y en general encuentran nueva información usando las Nuevas Tecnologías; es mucho menor el número de alumnos que piensan que antes de iniciar la explicación de un tema los profesores averiguan los conocimientos que tienen sus alumnos.

La siguiente cuestión viene a reforzar lo anterior al señalar que la mayoría de las técnicas didácticas se basan en la explicación del profesor y el trabajo individual; utilizan menos los trabajos con TIC, la exposición de los alumnos y el trabajo en pequeño grupo, y son muy poco frecuentes los debates.

Centrándonos ya en la *utilización de las TIC* en la docencia de ciencias sociales, los alumnos responden que el profesor de ciencias sociales las utiliza fundamentalmente para presentar y transmitir información, como herramienta de trabajo (procesar textos, realizar gráficos, presentaciones....), como recurso para el aprendizaje, para facilitar el trabajo en grupo, o para consultar información en bases de datos; hace poco uso de las TIC para el control y las calificaciones de los alumnos; es bastante baja la utilización para que los estudiantes intercambien información y para comunicarse con colegas; y las usan escasamente para evaluar a sus estudiantes.

Un segundo nivel de utilización de las TIC por el profesorado de ciencias sociales es cuando las usa c*omo estrategia* motivadora, y lo hace en un alto porcentaje para familiarizarles con entornos, facilitar el trabajo en grupo, proporcionar información, individualizar la enseñanza, y desarrollar actividades prácticas; decae su utilización cuando se trata de crear o modificar actitudes en los alumnos y pasa a ser testimonial su utilización para evaluar conocimientos y habilidades de sus alumnos.

Cuando hicieron una *comparación* entre la enseñanza con TIC y la enseñanza tradicional en aspectos relativos a su propio aprendizaje, y estas fueron sus opiniones:

Respecto a la *atención*, más de la mitad del alumnado (55,5 %) opina que con las TIC se ayuda a mantener mejor la atención en clase, un 32% dice que se mantiene igual con las TIC que con la enseñanza tradicional, y solamente un 12,5% opina que atiende

mejor con la enseñanza tradicional.

Sobre la *motivación*, los alumnos opinan que su predisposición para realizar el aprendizaje ha sido mejor con la utilización de las TIC (48,5%), frente a un 26,5% igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 25% opina mejor con la enseñanza tradicional.

Sin embargo es mayor el número de los alumnos opinan que en un 72,5% las *actividades* propuestas le han parecido más interesantes con la utilización de las TIC, frente a un 14% igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 13,5% opina mejor con la enseñanza tradicional. Reconocen el poder y la atracción motivadora de las TIC, quizás por la versatilidad y variedad en presentaciones y contenidos.

Nos interesaba conocer cómo se adaptaban las tecnologías al *trabajo en equipo*, y los alumnos opinaron que trabajan y aprenden en equipo mejor con las TIC (51%), frente a un 32% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 17% opina que es mejor con la enseñanza tradicional. Parece que los que están motivados se adaptan mejor al trabajo grupal y aprenden más.

Los alumnos también opinan que el *trabajo cooperativo* (en grupo) permite la comunicación y la colaboración entre compañeros mejor con las TIC (62,5%), frente a un 24% que mantiene que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 13,5% opina que el trabajo grupal es mejor con la enseñanza tradicional. Entienden que la interacción entre pares mejora con las TIC.

El trabajo en grupo favorece la *participación* entre ellos con la utilización de las TIC (53%), frente a un 29% que dice que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 18% opina que es mejor con la enseñanza tradicional. Aquí dejan ver que la comunicación virtual disminuye complejos físicos o psicológicos presentes en la comunicación presencial con sus iguales (timidez, miedo al ridículo, tartamudeo, etc.).

Los alumnos opinan que la comunicación con sus compañeros permite el *intercambio de ideas* y aumenta la confianza entre ellos con la utilización de las TIC (45%), frente a un 34,5% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional, y un 20,50% opina que es mejor con la enseñanza tradicional.

Respecto al *clima* de aula, los alumnos contestaron que observan un buen ambiente en el aula con la utilización de las TIC (49,5%), frente a un 30,5% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 20% opina que es mejor con la enseñanza tradicional.

Igualmente quisimos saber su opinión sobre los *efectos* del uso de las tecnologías *en el aprendizaje* (Marchesi y Martín, 2003), de las ciencias sociales, los alumnos respondieron que les resulta más fácil aprender ciencias sociales con la utilización de las TIC que sin ellas en un (42%), frente a un 30% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 28% opina que es mejor con la enseñanza tradicional.

Y si no les resultaba muy fácil el aprendizaje en general, parece que tampoco lo es en el *aprendizaje conceptual,* que se refiere a definiciones, nombres, fechas, etc., pues

los alumnos opinan (41,5%) que aprenden mejor definiciones, nombres, fechas, etc., con la utilización de las TIC, frente a un 31% que defienden la enseñanza tradicional y 27,5% opina que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional.

Otro tipo de aprendizaje es el que está directamente relacionado con una *cultura del pensamiento* (Tishman y Andrade, 1999), o también la *resolución de problemas* como es el de aprender a clasificar, aplicar, distinguir, razonar, analizar, comentar, etc. en ciencias sociales. Aquí los alumnos opinan que aprender a clasificar, aplicar, distinguir, razonar, analizar, comentar, etc. en ciencias sociales es más fácil con la utilización de las TIC (48.5%), frente a un 27% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 24,5% opina que es mejor con la enseñanza tradicional.

En el último escalón del aprendizaje nos encontramos con el desarrollo de un *pensamiento creativo* consistente en aprender a juzgar, apreciar, defender, valorar, comparar, buscar nuevos caminos o alternativas, etc., en ciencias sociales. A este respecto, los alumnos opinan que es más fácil con la utilización de las TIC (42.5%), frente a un 34% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 23,5% opina que es mejor con la enseñanza tradicional. Aunque el aprendizaje más profundo ha disminuido respecto a los dos anteriores, sin embargo, aún sigue siendo relevante el papel de las TIC frente a otros modelos de enseñanza.

También mejora el nivel de comprensión del conocimiento de las ciencias sociales, pues opinan que comprenden mejor lo que están aprendiendo con la utilización de las TIC (42%), frente a un 29,5% que dicen que es mejor con la enseñanza tradicional y un 28,5% opina que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional. Al igual que en el apartado anterior, los alumnos admiten que las TIC les ayuda a comprender mejor lo que aprenden con bastante diferencia frente a los otros métodos.

Finalmente, manifiestan que las TIC facilitan y sirven de base en el aprendizaje de las ciencias sociales, porque favorecen, mayoritariamente, actividades de aprendizaje que conducen al aprendizaje por comprensión y al aprendizaje a partir de problemas, mientras que el aprendizaje memorístico queda relegado al último lugar y le conceden menos de importancia.

5. Conclusiones

La clase percibida por los alumnos era una clase tradicional en la que la introducción al conocimiento se fundamentaba en el libro de texto, la explicación oral y la pizarra. Los materiales docentes utilizados fueron apuntes y libro de texto; un número menor de alumnos opina que utilizaban recursos tecnológicos, y diagramas o mapas conceptuales. Los debates y la detección de los conocimientos previos fueron muy poco utilizados. Refuerzan esta opinión cuando opinan de técnicas docentes y manifiestan que se basaban en la explicación del profesorado y en el trabajo individual del alumno.

La mayoría de los docentes utilizaba las TIC para obtener información y como recurso, pero casi nunca para evaluar.

Cuando se les pide comparar la enseñanza tradicional y la enseñanza con TIC, los resultados siempre son favorables a la enseñanza con tecnologías, tanto cuando se refiere al contexto del aprendizaje —atención, motivación, trabajo en equipo (Slavin, 1986)—, participación individual, intercambio de ideas o clima de aula), como cuando se refieren al aprendizaje y al tipo de aprendizaje, siendo el aprendizaje relacionado con la cultura del pensamiento (Williams, 1997; Perkins y Tishman, 2011) el más valorado, seguido del aprendizaje creativo y el descriptivo. Concluyen diciendo que la comprensión o conocimiento de las ciencias sociales es mucho mayor si se utilizan las tecnologías (Vera, Soriano y Seva, 2008).

Nos preguntábamos al principio de este trabajo si las TIC eran un elemento innovador en el aula de ciencias sociales, a la vista de la respuesta de los alumnos, no solamente son un elemento innovador, sino que son un elemento fundamental para un aprendizaje mejor contextualizado y un conocimiento más profundo de las ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R. (1991). Concepción de los Profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2, 126-152.

Campanario, J.M. y Otero, J.C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias,* 18, 155-169.

Córdova, D. (2006). El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación. Una investigación en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 79, 231-269.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher,* 28 (2), 16-46. Accesible en: http://www.imap.educationforthinking.org/sites/default/files/page-image/1-01DevelopmentalModelCriticalThinking.pdf

Malbrán, M. C. (2001). Indagaciones sobre las creencias epistemológicas en estudiantes universitarios. *Espacios*, 18-27.

Marchesi, A. y Martin, E. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula.* Madrid: Editorial SM.

Pagès, J. (1999). Las ideas previas de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las ciencias sociales, Geografía e Historia. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 4, 161-178. Accesible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23928/1/num4_joan_pages.pdf

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research,* 62(3), 307-332. Accesible en: http://rer.sagepub.com/content/62/3/307

Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Scheuer, N., Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I. et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.

Perkins, D., y Tishman, S. (2011). El Lenguaje del Pensamiento. E*ducadores: Revista de renovación pedagógica,* 236, 46-58. Accesible en: http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/Dispositions.pdf

Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education. Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik,* 43-50. Accesible en: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.pdf

Pozo, J.I. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Revista Ensayos y Experiencias,* 33, 4-13.

Pozo, J.I.; Scheuer, N. (2005). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J. I; Monereo, C. (Ed.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el curriculum.* Madrid: Santillana.

Ramos Méndez, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas.* Tesis doctoral (dirigida por M. Llobera). Universidad de Barcelona. Accesible en: http://www.tdx.cbuc.es/index_tdx_cs.html

Slavin, R. E. (1986). *Using student team learning.* Baltimore: Johns Hopkins Team Learning Project.

Tishman, S., & Andrade, A. (1999). Disposiciones de pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad. [En línea] *Learnweb. harvard. edu/andes/thinking/docs/Dispositions*. Pdf. Accesible en: http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/Dispositions.pdf

Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research.* UK: Macmillan Publishing Co, Inc.

Vera Muñoz, M.I.; Soriano López, M.C.; Seva Cañizares, F. (2008). Modificación de las concepciones del profesorado de secundaria de ciencias sociales, después de la utilización de las TIC en sus aulas. En R.M. Ávila, A. Cruz y M.C. Díez (Coords). *Didáctica de las ciencias sociales, Currículo escolar y Formación del profesorado. La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 643-653). Jaen: Grupo de Investigación HUM 167. Accesible en: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2008-jaen-libro.pdf

Williams, L. V. (1986). *Aprender con todo el cerebro.* Barcelona: Ediciones Martínez Roca.





Asociación Universitaria de
Profesorado de Didáctica
de las Ciencias Sociales



Grup de Recerca
en Didàctica de les
Ciències Socials



Red Iberoamericana
en Didáctica de las
Ciencias Sociales



ISBN 978-84-490-4419-9

